Reflexão sobre as práticas e vivências de um professor estagiário ao longo de um ano letivo

Relatório de Estágio Profissional

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós

Humberto Maurício da Silva Abreu

Porto, setembro de 2025

Ficha de Catalogação:

Abreu, H. (2025). *Reflexão sobre as práticas e vivências de um professor estagiário ao longo de um ano letivo*. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVES: PRÁTICA PEDAGÓGICA; PROFESSOR; ALUNOS; EDUCAÇÃO FÍSICA; REFLEXÃO CRÍTICA.

Agradecimentos

Concluir esta etapa do meu percurso académico foi um desafio exigente, mas profundamente enriquecedor. Ao longo do caminho, contei com o apoio, a presença e a generosidade de pessoas que de diferentes formas, contribuíram para que este momento fosse possível. É a elas que dedico estas palavras de agradecimento, como forma de reconhecer o impacto que tiveram na minha vida, tanto a nível pessoal como académico.

Em primeiro lugar, agradecer à minha mãe e ao meu pai, que são os pilares fundamentais na minha vida. Sem eles, este caminho simplesmente não teria sido possível. Sempre apoiaram e respeitaram as minhas decisões, trabalhando incansavelmente para me proporcionar um futuro melhor. São sem dúvida, a minha maior fonte de motivação, o verdadeiro motivo de eu estar aqui hoje. Apoiaram-me em todos os momentos, estiveram presentes quando mais precisei e nunca me deixaram sozinho. A eles, a minha mais profunda gratidão.

À minha mana, que é também um dos pilares da minha vida. Obrigado por todo o apoio e ajuda constantes ao longo deste ano e por fazeres questão de me receber numa nova cidade, mesmo estando tu em Lisboa. És uma presença única e foste fundamental para que esta etapa fosse mais leve e com mais sentido.

À minha avó, que para mim é como uma segunda mãe e uma das pessoas mais especiais da minha vida. Cuidou de mim desde pequeno e está sempre presente, o seu carinho e a forma como cuida de todos os netos são verdadeiramente únicas. Nunca me faltou o seu apoio, a sua preocupação genuína e acima de tudo, a sua palavra preferida: "força". Uma palavra simples, mas que vinda dela, significa o mundo. Para mim, é sinónimo de luta, de resiliência, de nunca desistir e de procurar sempre ser melhor. É também um símbolo de coragem, de resistência e de esperança. É por ela que me levanto todos os dias com vontade de lutar pelos meus objetivos. Saber que se orgulha de mim, é sem dúvida, uma das minhas maiores motivações.

Aos meus colegas de turma madeirenses, que tornaram o meu primeiro ano no Porto muito mais leve e acolhedor. Graças a vocês, senti-me mais perto de casa, mesmo estando longe. A vossa companhia, amizade e parceria foram essenciais em todos os momentos vividos naquela nova etapa. Sem vocês, teria sido uma experiência totalmente diferente e certamente com menos sorrisos, partilhas e sentido de pertença.

Aos meus colegas de núcleo de estágio, agradeço pela parceria e companheirismo ao longo deste ano letivo. Com vocês, pude partilhar sentimentos e inseguranças semelhantes e perceber que não estava sozinho. Essa partilha genuína permitiu-me aprender e evoluir, além de encarar os desafios com mais serenidade, confiança e sentido de grupo.

À minha professora cooperante, deixo um agradecimento muito especial por todo o apoio e orientação ao longo deste ano letivo. Desde o início, quando a ansiedade batia à porta e tudo era novo, foi ela quem me ajudou a encontrar confiança e a integrar-me no ambiente escolar. Através da sua disponibilidade, paciência e experiência, permitiu-me vivenciar plenamente o quotidiano da escola, não apenas como observador, mas como parte ativa da comunidade educativa. A sua presença foi essencial para que esta etapa fosse vivida com mais segurança, clareza e motivação.

À minha professora orientadora, agradeço sinceramente por toda a presença, orientação, apoio e disponibilidade demonstrados ao longo deste ano letivo e durante a realização do relatório de estágio.

Não poderia faltar um agradecimento especial à FADEUP e ao Porto, que foi a minha segunda casa ao longo do meu primeiro ano de mestrado. Foi durante esse período que cresci imenso, não só enquanto futuro professor, mas também enquanto pessoa.

Do fundo do meu coração, deixo também um sincero obrigado a todos aqueles que de alguma forma, fizeram parte desta etapa e que não foram aqui mencionados. Cada gesto, palavra ou presença contribuiu para tornar este percurso mais especial e enriquecedor.

Índice

Índice de Figuras VIII
Índice de Tabelas IX
Índice de Anexos X
Resumo XI
Abstract XII
Lista de siglas e abreviaturas XIII
CAPÍTULO 1. Introdução 1
1.1 Primeiras considerações 1
CAPÍTULO 2. Enquadramento Pessoal 3
2.1 Da Origem ao Ensino 3
2.2 Percurso Pessoal no 2EEFEBS 4
CAPÍTULO 3. Enquadramento da Prática Profissional 7
3.1 Enquadramento Legal 7
3.2 Caraterização da Escola 8
3.2.1 Identidade, Missão e Visão 8
3.2.3 Oferta Formativa 8
3.3 Grupo Disciplinar de Educação Física 9
3.4 Material desportivo 10
3.5 Instalações Desportivas 10
3.5.1 *Roulement* 12
3.6 Caraterização da turma 13
3.7 Metodologia para a caraterização da turma 13
3.7.1 Instrumentos utilizados 13
..... 14
3.8 Resultados 15
3.8.1 Dados demográficos e socioeconómicos da turma 15
3.8.2 Estilos de Vida Saudáveis 16
3.8.3 Modalidades favoritas 17
3.8.4 Preferências Curriculares dos Alunos 17
3.8.5 Proficiência Motora 18
3.8.6 Testes de Aptidão Física 19

CAPÍTULO 4. Enquadramento Operacional da Prática Letiva 22
4.1. Contextualização 22
4.2. Processo de Ensino-Aprendizagem 23
4.2.1 Intervenção Pedagógica no Ensino Secundário e no 2º ciclo 24
4.3. Planeamento Anual 24
4.3.1 Enquadramento, importância e objetivos 24
4.3.2 Calendarização da prática letiva 25
4.3.3 Quadro horário da turma 26
4.3.4 Matérias de ensino lecionadas 27
4.3.5 Considerações finais sobre o planeamento anual 29
4.4 Unidades Didáticas 33
4.4.1 Enquadramento, importância e objetivos 33
4.4.2 Planeamento, Execução e Reflexão das UD 34
4.5 Estratégias didático-pedagógicas 37
4.5.1 Modelos de Ensino 37
4.5.2 Reflexão sobre os Modelos de Ensino 43
4.5.3 Estilos de Ensino 46
4.5.4 Reflexão sobre os Estilos de Ensino 47
4.6 Planos de Aula 48
4.7 Processo de avaliação 50
4.7.1 Avaliação Diagnóstica 51
4.7.2 Avaliação Formativa 53
4.7.3 Avaliação Sumativa 54
4.8 Reflexão das aulas lecionadas 57
4.8.1 Reflexão das aulas 1º período 57
4.8.2 Reflexão das aulas 2º período 58
4.8.3 Reflexão das aulas 3º período 60
4.9 Observações das aulas 61
4.10. Participação na Escola e Relação com a Comunidade 62
4.10.1 Torneio inter-turmas 63
4.10.2 Torneio de inter-turmas (Basquetebol) 63
4.10.3 Torneio de inter-turmas (Voleibol) 64
4.10.4 Torneio de inter-turmas (Futebol) 64

4.10.5 Atividades externas 65
4.10.6 Desporto Escolar 66
4.10.7 Reuniões e Entrega de Notas 67
CAPÍTULO 5. Estudo de Caso 69
5.1 Introdução 71
5.2 Metodologia 72
5.2.1 Amostra 72
5.2.2 Instrumentos e Procedimentos 72
5.2.3 Apresentação e discussão de resultados 74
5.3 Conclusões do Estudo 92
5.4 Limitações 94
5.5 Recomendações e Considerações Finais 95
5.6 Referências bibliográficas do estudo 97
CAPÍTULO 6. Reflexão Final 99
Referências bibliográficas 102
Anexos XIV

Índice de Figuras

Figura 1- Polidesportivo 11
Figura 2- Campo de Futebol Adelino Rodrigues 11
Figura 3- Pavilhão Gimnodesportivo do Funchal 11
Figura 4- Ginásio 12
Figura 5- Piscina (Coberta) 12
Figura 6 - Questionários dados dos alunos 1005 14
Figura 7- Resultados do subtema "Motivação e Envolvimento" 75
Figura 8- Resultados do subtema "Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico-Tático" 78
Figura 9- Resultados do subtema "Cooperação, Inclusão e Clima de Aula" 81
Figura 10- Resultados do subtema "Papel do Professor Estagiário e Feedback" 84
Figura 11- Resultados do subtema "Avaliação" 87
Figura 12- Resultados da "Comparação global entre os dois Modelos" 89

Índice de Tabelas

Tabela 1- Resultados da Avaliação Diagnóstica 19
Tabela 2 - Resultados dos Testes de Aptidão Física 20
Tabela 3 - Calendário escolar 26
Tabela 4 - Interrupções Letivas 26
Tabela 5 - Número de sessões em cada matéria de ensino 29
Tabela 6 - Quadro Comparativo dos Modelos de Ensino 45
Tabela 7- Classificação dos Estilos de Ensino segundo Mosston (1988) 47
Tabela 8- Instrumentos e metodologias na AD 51
Tabela 9- Comparação e evolução dos alunos da AD para a AS 55

Índice de Anexos

Anexo 1- Questionário "Perceções dos alunos sobre dois Modelos de Ensino em Educação Física" XIV

Anexo 2- Termo de Consentimento Informado.....XVIII

Resumo

O presente relatório descreve as experiências e reflexões decorrentes do Estágio Profissional integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este processo constituiu uma análise crítica das atividades desenvolvidas com uma turma do 10.º ano e na comunidade educativa. A realização do estágio pedagógico teve como principal objetivo consolidar e aplicar os conhecimentos teórico-práticos adquiridos ao longo do primeiro ano do curso, proporcionando uma experiência prática num ambiente real de ensino-aprendizagem. Ao longo deste documento, são evidenciadas as competências desenvolvidas, as dificuldades enfrentadas, as vivências, as estratégias pedagógicas adotadas e todas aprendizagens ao longo deste ano letivo. Durante este processo, a imprevisibilidade do quotidiano escolar revelou-se um fator determinante no desenvolvimento da minha capacidade de adaptação. A necessidade constante de ajustar estratégias, gerir imprevistos e tomar decisões em tempo real contribuiu significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional, reforçando a importância da flexibilidade, da reflexão crítica e da capacidade de resposta em contextos educativos. Esta experiência constituiu uma etapa fundamental no desenvolvimento da minha identidade profissional, tendo contribuído de forma decisiva para o meu crescimento enquanto futuro docente. Toda esta complexidade do processo educativo, permitiu-me tentar desenvolver uma prática pedagógica alinhada com as necessidades reais dos alunos e das escolas.

PALAVRAS-CHAVES: PRÁTICA PEDAGÓGICA; PROFESSOR; ALUNOS; EDUCAÇÃO FÍSICA; REFLEXÃO CRÍTICA.

Abstract

This report describes the experiences and reflections arising from the Professional Internship integrated into the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto. This process constituted a critical analysis of the activities carried out with a 10th-grade class and within the educational community. The main objective of the teaching internship was to consolidate and apply the theoretical and practical knowledge acquired during the first year of the programme, providing practical experience in a real teaching-learning environment. Throughout this document, the competencies developed, the challenges faced, the experiences lived, the pedagogical strategies adopted, and all the learning achieved during this academic year are highlighted. During this process, the unpredictability of everyday school life proved to be a decisive factor in developing my ability to adapt. The constant need to adjust strategies, manage unforeseen events, and make real-time decisions contributed significantly to my personal and professional growth, reinforcing the importance of flexibility, critical reflection, and responsiveness in educational contexts. This experience represented a fundamental stage in the development of my professional identity, making a decisive contribution to my growth as a future teacher. The complexity of the educational process allowed me to strive to develop a pedagogical practice aligned with the real needs of students and schools.

KEYWORDS: TEACHING PRACTICE; TEACHER; STUDENTS; PHYSICAL EDUCATION; CRITICAL REFLECTION.

Lista de siglas e abreviaturas

2EEFEBS – 2º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AOM – Associação de Orientação da Madeira

AS – Avaliação Sumativa

DGE – Direção-Geral da Educação

E-A – Ensino-Aprendizagem

EF – Educação Física

ESJM – Escola Secundária Jaime Moniz

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MD – Modelo Desenvolvimental

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC – Professora Cooperante

PL – Prática Letiva

PO – Professora Orientadora

RAM – Região Autónoma da Madeira

SASE – Serviço de Ação Social Escolar

TGfU – *Teaching Games for Understanding*

UD – Unidade Didática

CAPÍTULO 1. Introdução

Neste capítulo é apresentada a introdução ao relatório de estágio, contextualizando os objetivos, a relevância da experiência desenvolvida e a estrutura geral do documento.

1.1 Primeiras considerações

A formação inicial de professores em Educação Física (EF) representa um processo determinante na consolidação de práticas pedagógicas de qualidade, orientadas para o desenvolvimento integral dos alunos e a promoção de estilos de vida saudáveis. Estudos recentes sublinham a importância da prática pedagógica supervisionada na construção da identidade profissional docente, bem como na articulação efetiva entre os saberes teóricos e as exigências do contexto educativo (Ramos, 2017). Contudo, continuam a verificar-se desafios relevantes, como a dificuldade na aplicação de práticas inclusivas, o incentivo à autonomia dos alunos e a adequação do ensino às novas realidades sociais (Kirk, 2010).

Neste âmbito, o presente relatório de estágio foi desenvolvido no contexto do Estágio Profissional integrado no 2.º Ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (2EEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Tive a oportunidade e o privilégio de realizar este estágio na Ilha da Madeira, local onde resido, graças à autorização concedida pela FADEUP para a realização da prática pedagógica fora da sua área geográfica habitual. O estágio decorreu na Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM), onde foi atribuída uma turma de 10º ano, sob a orientação da Professora Cooperante (PC) Isabel Brazão e da Professora Orientadora (PO) Paula Queirós.

O objetivo principal deste documento é refletir, descrever e analisar criticamente o percurso de formação desenvolvido ao longo do ano letivo 2024/2025, focando as aprendizagens realizadas e os desafios enfrentados no exercício da prática pedagógica supervisionada. Pretende-se também evidenciar as competências profissionais adquiridas e o impacto das experiências práticas no processo de desenvolvimento da identidade docente.

O relatório organiza-se em cinco capítulos articulados entre si. O primeiro corresponde à introdução, onde se apresentam os objetivos, a relevância e a estrutura geral

do trabalho. O segundo centra-se no enquadramento pessoal, evidenciando o percurso, as motivações e os referenciais que sustentaram a experiência formativa. O terceiro dedica-se ao enquadramento da prática profissional, destacando os conhecimentos, competências e aprendizagens desenvolvidas ao longo do estágio. O quarto capítulo refere-se ao enquadramento da prática letiva, descrevendo e analisando os contextos institucionais, o planeamento, as estratégias didático-pedagógicas, os processos de avaliação e a reflexão crítica das intervenções realizadas. Por fim, o quinto capítulo apresenta um estudo de caso desenvolvido no âmbito da prática pedagógica, intitulado *"Perceções dos alunos sobre dois Modelos de Ensino em Educação Física"*, cujo objetivo foi analisar as perceções dos alunos relativamente à aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED) e do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) nas aulas de EF.

CAPÍTULO 2. Enquadramento Pessoal

Este capítulo apresenta o meu percurso pessoal e académico, destacando as experiências e influências que contribuíram para a construção da minha identidade docente em Educação Física. Pretende-se evidenciar de que forma estas vivências moldaram a minha visão profissional e sustentam a prática pedagógica que desenvolvo.

2.1 Da Origem ao Ensino

O meu nome é Humberto Abreu, sou natural do Funchal, na Ilha da Madeira. Desde muito cedo desenvolvi uma forte ligação ao desporto, em particular ao futebol, modalidade que pratiquei de forma federada entre os 5 e os 18 anos. Apesar de ter decidido, por iniciativa própria, terminar a prática competitiva nessa fase, continuei a manter uma vida ativa, explorando outras modalidades, como a orientação, que também contribuíram para o meu gosto pela atividade física e pela diversidade desportiva.

A nível do percurso académico, realizei o meu ensino secundário na Escola Secundária Francisco Franco, onde optei pela área de Línguas e Humanidades. Considero que foi nesse período que começou a ideia de seguir a área do ensino, mais concretamente o ensino da Educação Física, o que me motivou a prosseguir os estudos nesta área. Concluí a licenciatura em Educação Física e Desporto na Universidade da Madeira, formação que decorreu ao longo de quatro anos e que consolidou ainda mais o meu desejo pela intervenção pedagógica.

Durante a licenciatura, tive contacto com o contexto do treino desportivo, tendo estagiado no terceiro ano da licenciatura como treinador-adjunto de uma equipa de iniciados de futebol. Essa experiência revelou-se marcante, pois permitiu-me desenvolver competências de comunicação, liderança e gestão de grupo, enquanto iniciava o meu envolvimento mais direto com jovens em ambiente de formação desportiva.

Com o objetivo claro de me tornar professor de EF, candidatei-me ao 2EEFEBS, na FADEUP, onde me encontro atualmente a finalizar esta etapa. Esta decisão reflete a minha vontade de aprofundar conhecimentos e de me preparar pedagogicamente para o exercício profissional numa área que sempre me fascinou.

2.2 Percurso Pessoal no 2EEFEBS

Ao longo do meu percurso no Mestrado em Ensino da Educação Física, reconheço que enfrentei diversos desafios, que me permitiram desenvolver competências fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional. Começando pelos meus pontos fortes, destaco a minha capacidade de organização. Esta revelou-se crucial, especialmente tendo em conta que, durante este ano letivo, conciliei as responsabilidades académicas com treinos de futebol e um part-time. A gestão eficaz do tempo foi essencial para cumprir com rigor todas as tarefas associadas à prática letiva e as minhas tarefas do dia a dia, assegurando um equilíbrio entre os diferentes domínios da minha vida.

Contudo, no início do estágio, identifiquei também áreas que exigiam melhoria que já vinham do primeiro ano do mestrado, sendo a comunicação uma das mais relevantes. Esta competência é central no exercício da docência, particularmente em Educação Física, onde a clareza, a assertividade e a capacidade de motivar os alunos são determinantes. No ano letivo anterior, nas práticas pedagógicas e apresentações orais, o nervosismo comprometia a minha expressividade e afetava a eficácia da comunicação. Reconhecendo esta fragilidade, empenhei-me em preparar e estudar detalhadamente os temas abordados, numa tentativa de aumentar a minha confiança e controlo em situações de exposição.

Com o decorrer do estágio e particularmente após o primeiro mês a lecionar, comecei a sentir uma evolução significativa. Tornei-me mais tranquilo, confiante e assertivo na forma como interagia com os alunos e com os meus colegas. Uma das estratégias que contribuiu para esta melhoria foi a aplicação de uma abordagem aprendida na unidade curricular de Didática da Natação. A pergunta “O que vais pensar para realizar esse movimento/gesto técnico?” revelou-se extremamente eficaz, pois induzia os alunos a refletirem sobre os critérios de sucesso e a executarem os movimentos com maior intencionalidade e consciência.

Para além de favorecer a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, esta abordagem potenciou também a minha própria consciência comunicacional, obrigando-me a adaptar a linguagem, ajustar o ritmo das instruções e confirmar se a informação transmitida estava a ser bem compreendida. Apesar da evolução sentida, reconheço que a comunicação é uma competência que se constrói continuamente. Por isso, pretendo

continuar a investir no seu desenvolvimento, com o objetivo de me tornar uma pessoa cada vez mais clara, próximo e eficaz.

Durante o ano letivo, enfrentei diversos desafios que exigiram uma constante capacidade de adaptação a diferentes contextos e necessidades individuais. Um dos aspetos mais marcantes foi a gestão de situações em que alguns alunos demonstravam sinais de nervosismo acentuado ou enfrentavam dificuldades de ordem emocional e comportamental. Nestes casos específicos, procurei adotar uma comunicação empática e estratégica, redobrando o cuidado com as palavras utilizadas e recorrendo a abordagens que transmitissem segurança e confiança, evitando aumentar o desconforto ou a ansiedade dos alunos.

Outra vertente que desenvolvi ao longo deste estágio foi a minha capacidade de adaptação, recordo-me de ouvir no primeiro ano do mestrado, vários professores destacarem a importância da capacidade de adaptação como uma competência fundamental para qualquer docente. Com o decorrer do estágio, compreendi com clareza o porquê desta ênfase. Foram várias as situações imprevistas que enfrentei, especialmente em contexto de aula, que exigiram uma resposta rápida, pensamento crítico e tomada de decisão eficaz.

Em diversas reflexões pós-aula, registei momentos em que tive de modificar atividades planeadas, adaptar exercícios que não estavam a resultar conforme o previsto, ou mesmo reajustar estratégias pedagógicas de acordo com o comportamento, motivação ou necessidades específicas dos alunos. Estas experiências reforçaram em mim a convicção de que um bom professor não é aquele que segue o plano à risca, mas sim aquele que sabe adaptá-lo de forma coerente e eficaz.

Segundo Pessoa (2025), a docência em Educação Física exige que o professor iniciante desenvolva a capacidade de se adaptar a diferentes contextos e necessidades dos alunos, tomando decisões fundamentadas que favoreçam uma prática consciente, eficaz e flexível.

Um exemplo simples, mas ilustrativo, foi a necessidade de adaptar uma aula prática para um espaço fechado, como o ginásio, devido à chuva. Sendo um contexto que naturalmente não favorecia o que foi planeado, obrigou-me a sair da minha zona de conforto e a repensar a dinâmica da aula, de forma a manter os objetivos pedagógicos e o envolvimento dos alunos.

Relativamente às expetativas iniciais, recordo que no início do estágio, sentia alguma apreensão quanto à forma como deveria posicionar-me perante os alunos, sobretudo por se tratar de uma turma do ensino secundário, onde a diferença etária entre mim e eles era reduzida. Existia um receio natural de não ser respeitado ou levado a sério enquanto professor estagiário. No entanto, essa preocupação acabou por desaparecer com o tempo. Ao longo da prática letiva, os alunos demonstraram uma atitude positiva, colaborativa e respeitadora, o que me permitiu estabelecer uma relação de confiança, essencial para o bom desenrolar das aulas.

Desta forma, considero que esta experiência pessoal foi determinante para refletir sobre a minha confiança enquanto futuro professor, permitindo-me desenvolver uma postura mais segura e eficaz na gestão de próximas turmas. Cada obstáculo ultrapassado contribuiu de forma significativa para o meu crescimento pessoal e profissional, ajudando a consolidar a minha identidade docente e a definir com mais clareza, os valores e princípios que pretendo seguir na minha prática educativa.

Em suma, este enquadramento evidenciou o impacto real das experiências vividas durante o estágio na construção do meu percurso como educador, moldando as minhas futuras abordagens pedagógicas e reforçando o meu compromisso com uma educação centrada no respeito, na empatia e na promoção do bem-estar dos alunos.

CAPÍTULO 3. Enquadramento da Prática Profissional

O presente capítulo visa enquadrar o estágio pedagógico realizado, articulando duas dimensões fundamentais: o contexto da prática profissional e a fundamentação teórica que a sustenta. Desta forma, será realizada uma caracterização a nível institucional e funcional da escola de acolhimento, considerando a importância de refletir sobre os referenciais conceptuais que moldam a Educação Física enquanto disciplina curricular.

Assim, ao longo dos subcapítulos, irei falar sobre a importância da EF para o desenvolvimento integral dos alunos, os princípios que regem a avaliação, competência motora, a relevância da motivação e dos hábitos de vida saudáveis, bem como a influência das vivências desportivas dentro e fora do contexto escolar. Estas temáticas são suportadas por autores e documentos de referência que fundamentam a intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo.

3.1 Enquadramento Legal

A disciplina de EF está integrada no currículo nacional como uma área essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para a promoção da saúde, da literacia motora e da adoção de estilos de vida ativos e saudáveis.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, que regula o currículo dos ensinos básico e secundário, bem como os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, a EF deve permitir que os alunos desenvolvam competências ao nível da autonomia, responsabilidade, cooperação e da capacidade de tomar decisões informadas sobre o corpo, o movimento e a saúde. Este enquadramento legal reforça o papel da disciplina na formação integral do aluno, com uma vertente marcadamente educativa e formativa, indo além de uma abordagem meramente técnica ou recreativa.

A prática pedagógica foi igualmente orientada pelas Aprendizagens Essenciais (AE), definidas pela Direção-Geral da Educação (DGE), as quais constituem um documento de referência que organiza os conteúdos da disciplina em torno de quatro áreas de competência: aptidão física, atividades físicas e desportivas, comportamentos sociais e hábitos saudáveis. As AE visam garantir a equidade no acesso ao conhecimento, estabelecendo um referencial comum de aprendizagem e avaliação em todo o território nacional.

3.2 Caraterização da Escola

A caraterização da escola tem como objetivo contextualizar o ambiente educativo em que o estágio decorre, permitindo compreender os fatores que influenciam a prática pedagógica.

No presente ano letivo o estágio decorreu na Escola Secundária Jaime Moniz, também conhecida como "Liceu do Funchal", sendo uma das instituições de ensino secundário mais emblemáticas da Região Autónoma da Madeira (RAM), com uma longa tradição de formação educativa e cultural.

3.2.1 Identidade, Missão e Visão

A ESJM, herdeira de uma sólida tradição educacional e cultural que remonta ao ano de 1837, afirma-se atualmente como uma instituição de referência no panorama educativo da RAM. Com um legado que combina tradição e inovação, a escola promove um ensino de qualidade e defende valores fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis, conscientes e interventivos.

De acordo com a informação institucional disponível no seu portal oficial, a missão da escola assenta no desenvolvimento de competências nos domínios do conhecimento, das capacidades e das atitudes, preparando os alunos para um mundo globalizado e em permanente mudança. A escola assume-se como um espaço educativo "de todos e para todos", promovendo a inclusão e garantindo a adaptabilidade dos seus alunos face aos desafios do século XXI (Escola Secundária Jaime Moniz, s.d.).

A visão institucional está ancorada na valorização da tradição, aliada à implementação de práticas pedagógicas inovadoras e diferenciadoras. A ESJM pretende continuar a ser uma escola de excelência, que assegura uma educação moderna, exigente e abrangente, com o propósito de formar indivíduos bem preparados, críticos e participativos, capazes de contribuir para a sociedade de forma informada e ativa (Escola Secundária Jaime Moniz, s.d.).

3.2.3 Oferta Formativa

A ESJM apresenta uma oferta formativa diversificada e orientada para diferentes perfis de aluno, respondendo às exigências de uma sociedade em constante evolução. No ensino regular, são disponibilizados os quatro cursos científico-humanísticos previstos

para o ensino secundário: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Estes cursos têm como principal objetivo preparar os alunos para o prosseguimento de estudos no ensino superior, proporcionando uma formação sólida e estruturada em diversas áreas do saber (Escola Secundária Jaime Moniz, s.d.).

Cada um destes cursos oferece componentes curriculares específicas, ajustadas às exigências do percurso académico que cada aluno pretende seguir, permitindo o desenvolvimento de competências cognitivas, técnicas e sociais fundamentais para a sua futura integração na vida académica e profissional.

Embora não conste explicitamente na comunicação institucional mais recente da escola, existe também referência interna à oferta de cursos profissionais.

Em todos os cursos, a disciplina de EF é lecionada em duas sessões semanais de 90 minutos, independentemente da vertente escolhida. Esta carga horária permite o desenvolvimento contínuo das capacidades físicas dos alunos, sendo complementada por uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade de modalidades abordadas.

Desde a minha chegada a esta escola, percebi que, além das modalidades com as quais estou mais familiarizado, como futebol, andebol e o basquetebol, os professores também optam por abordar modalidades menos convencionais, como beisebol e o ténis de campo. Esta diversidade reflete o esforço em oferecer aos alunos uma experiência desportiva diferente, ampliando o leque de aprendizagens e competências desenvolvidas.

3.3 Grupo Disciplinar de Educação Física

Na ESJM, o grupo disciplinar de EF corresponde ao grupo 620, composto por professores responsáveis pela lecionação da disciplina no ensino secundário. Este grupo é o mais numeroso da escola, refletindo a importância atribuída à disciplina no contexto educativo da instituição.

Durante o ano letivo de estágio, fui integrado neste grupo, tendo acompanhado de forma ativa a sua dinâmica organizativa. As reuniões realizavam-se quinzenalmente, em semanas alternadas, e nelas eram discutidos diversos assuntos relevantes, como a gestão das instalações desportivas, a distribuição e requisição de material, a organização do desporto escolar, a calendarização de atividades internas e a coordenação pedagógica das matérias a abordar.

Enquanto estagiário, participei em todas as reuniões realizadas, o que me permitiu conhecer de forma aprofundada o funcionamento do grupo, compreender os processos de tomada de decisão e refletir sobre a articulação entre os diferentes elementos da equipa docente.

3.4 Material desportivo

No que se refere ao material desportivo, a ESJM dispõe de uma ampla variedade de equipamentos, abrangendo diversas modalidades, o que permitiu uma intervenção pedagógica diversificada e adaptada aos conteúdos programáticos. De forma geral, o material encontrou-se em bom estado de conservação, possibilitando o seu uso regular nas aulas de EF e em outras atividades letivas e não letivas.

Tradicionalmente, a requisição de material era realizada através do preenchimento manual de uma pequena folha. No entanto, no presente ano letivo, foi implementado um novo sistema complementar, através da utilização de um formulário digital (*Google Forms*), que permite aos docentes requisitarem o material com maior antecedência e de forma mais prática. Esta estratégia tem contribuído para uma gestão mais eficiente dos recursos e para uma melhor articulação entre os diferentes professores.

3.5 Instalações Desportivas

Ao nível das instalações desportivas, a ESJM destaca-se como uma das melhores da RAM. A escola dispõe de um conjunto alargado e diversificado de infraestruturas, nomeadamente: um pavilhão gimnodesportivo, um campo de futebol com relva sintética, um polidesportivo ao ar livre, um ginásio e uma piscina coberta. Esta variedade de espaços proporciona excelentes condições para a prática desportiva, tanto no contexto curricular como extracurricular.

A qualidade e diversidade das instalações permitem aos professores de EF desenvolver uma abordagem pedagógica mais rica, dinâmica e diferenciada, favorecendo a exploração de múltiplas modalidades e atividades físicas. Ao mesmo tempo, possibilitam uma maior adaptação às necessidades, motivações e interesses dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de uma EF mais inclusiva, motivadora e eficaz.



Polidesportivo

Dimensões: 40 metros de comprimento,
20 metros de largura

Tipo de Piso: Asfalto.
Tipo de Marcação: Andebol (40 por 20)
Basquetebol (28 por 15)
Iluminação: Artificial.
Balneários: Não tem.
Utilização: Escola, Clubes e Outros.
Sector: Federado, Escolar e Recreação.
Nível de utilização: Não tem competição.

Figura 1- Polidesportivo



Campo de Futebol Adelino Rodrigues

Dimensões: 100 metros de comprimento,
68 metros de largura.

Tipo de Marcação:
1 Campo de Futebol 11,
2 Campos Laterais de Futebol 7

Tipo de Piso: Relva Sintética.
Iluminação: Artificial.
Balneários: 4 para Atletas, 2 para Arbitragem.
Utilização: Escola, Clubes e Outros.
Sector: Federado, Escolar e Recreação.
Nível de utilização: Competição.

Figura 2- Campo de Futebol Adelino Rodrigues



Pavilhão Gimnodesportivo do Funchal

Dimensões:
44 metros de comprimento,
23 metros de largura,
8 metros de altura.

Tipo de Piso: Sintético.
Tipo de Marcação: Andebol, Voleibol.
Iluminação: Artificial.
Balneários: 2 para Atletas, 1 para Arbitragem.
Utilização: Escola, Clubes e Outros.
Sector: Federado, Escolar e Recreação.
Nível de utilização: Competição.

Figura 3- Pavilhão Gimnodesportivo do Funchal



Ginásio

Dimensões: 20 metros de comprimento,
13 metros de largura,
5 metros de altura.

Tipo de Piso: Madeira (Tacos).
Iluminação: Artificial.
Balneários: Não tem.
Utilização: Escola e Outros.
Sector: Escolar e Recreação.

Figura 4- Ginásio



Piscina (Coberta)

Dimensões: 25 metros de comprimento,
12,75 metros de largura,
3,5 metros de altura.

Profundidade: Máxima – 1,40 metros
Mínima – 1,10 metros
Nº de Pistas: 6

Iluminação: Artificial.
Balneários: 4 para Atletas,
1 para Arbitragem.
Utilização: Escola, Clubes e Outros.
Sector: Federado, Escolar e Recreação.
Nível de utilização: Competição.

Figura 5- Piscina (Coberta)

3.5.1 *Roulement*

A gestão das instalações desportivas na ESJM segue um sistema de rotação organizado por blocos, que visa garantir uma utilização equilibrada e funcional dos espaços disponíveis. No início do ano letivo, entre 12 de setembro e 11 de outubro, decorre uma fase inicial de rotação global, na qual todos os professores de EF passam por praticamente todas as instalações: pavilhão, campo de relva sintética, polidesportivo, ginásio e piscina coberta. Esta fase tem como principal objetivo permitir a realização da avaliação diagnóstica (AD) em diferentes contextos práticos, proporcionando aos docentes uma visão mais completa das aptidões e necessidades dos alunos.

Concluída esta primeira fase, segue-se um regime de rotações mensais, conforme o calendário definido para cada período letivo. Cada professor permanece,

aproximadamente, um mês em cada instalação desportiva, o que possibilita uma abordagem pedagógica mais contínua e aprofundada das modalidades associadas a cada espaço. Este modelo organizativo permite otimizar a utilização dos recursos físicos da escola, assegurando que todas as turmas têm acesso equitativo às infraestruturas e que os conteúdos do currículo de EF podem ser desenvolvidos de forma eficaz e diversificada.

3.6 Caraterização da turma

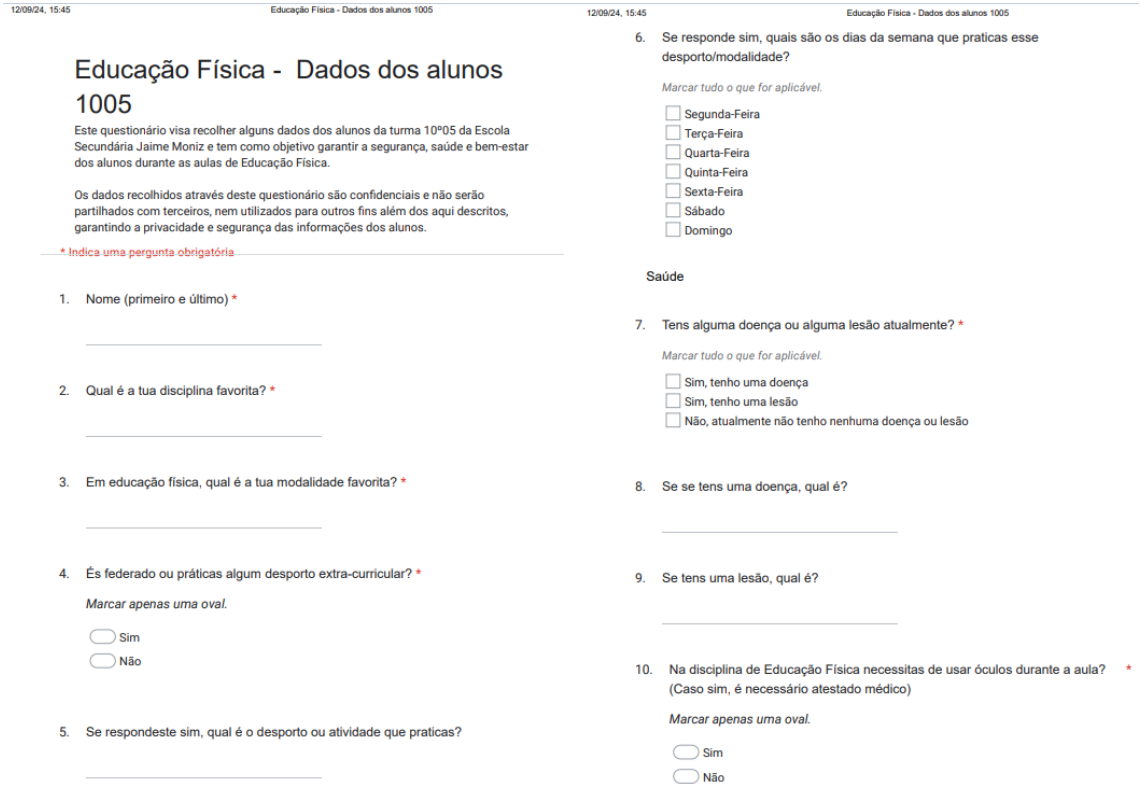
A caracterização da turma constitui uma etapa essencial no planeamento e na intervenção pedagógica, permitindo-me compreender o contexto real em que se insere o processo de ensino-aprendizagem (E-A). Conhecer o grupo de alunos em termos de número, faixa etária, género, interesses e motivações é fundamental para promover uma abordagem diferenciada e ajustada às suas necessidades, garantindo uma prática pedagógica mais eficaz e inclusiva (Costa & Silva, 2019).

3.7 Metodologia para a caraterização da turma

A caracterização da turma constituiu um passo essencial para adequar o planeamento pedagógico às necessidades e especificidades dos alunos. Para tal, recorri a diferentes instrumentos de recolha de dados que permitiram obter informação objetiva e sistemática sobre hábitos, competências e níveis de aptidão física, garantindo uma intervenção mais ajustada e centrada no aluno.

3.7.1 Instrumentos utilizados

No âmbito da caracterização da turma e recolha de dados relevantes para o planeamento pedagógico, foi aplicado um questionário digital (conforme a Figura 6) através da plataforma *Google Forms*, dirigido aos alunos. Este instrumento teve como principal objetivo recolher informações relativas aos hábitos de prática desportiva, preferências por modalidades, experiências anteriores na disciplina de EF, estilo de vida e motivação para a prática de atividade física. Os dados obtidos permitiram orientar de forma mais eficaz a sua intervenção, adaptando os conteúdos e estratégias às características e interesses do grupo-turma, promovendo assim uma abordagem mais personalizada e centrada no aluno.



12/09/24, 15:45 Educação Física - Dados dos alunos 1005

Educação Física - Dados dos alunos 1005

Este questionário visa recolher alguns dados dos alunos da turma 10º05 da Escola Secundária Jaime Moniz e tem como objetivo garantir a segurança, saúde e bem-estar dos alunos durante as aulas de Educação Física.

Os dados recolhidos através deste questionário são confidenciais e não serão partilhados com terceiros, nem utilizados para outros fins além dos aqui descritos, garantindo a privacidade e segurança das informações dos alunos.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome (primeiro e último) *
2. Qual é a tua disciplina favorita? *
3. Em educação física, qual é a tua modalidade favorita? *
4. És federado ou práticas algum desporto extra-curricular? *

Marcar apenas uma oval.

Sim
Não

5. Se respondeste sim, qual é o desporto ou atividade que praticas?

12/09/24, 15:45 Educação Física - Dados dos alunos 1005

6. Se responde sim, quais são os dias da semana que praticas esse desporto/modalidade?

Marcar tudo o que for aplicável.

Segunda-Feira
Terça-Feira
Quarta-Feira
Quinta-Feira
Sexta-Feira
Sábado
Domingo

Saúde

7. Tens alguma doença ou alguma lesão atualmente? *

Marcar tudo o que for aplicável.

Sim, tenho uma doença
Sim, tenho uma lesão
Não, atualmente não tenho nenhuma doença ou lesão

8. Se se tens uma doença, qual é?
9. Se tens uma lesão, qual é?
10. Na disciplina de Educação Física necessitas de usar óculos durante a aula? * (Caso sim, é necessário atestado médico)

Marcar apenas uma oval.

Sim
Não

Figura 6 - Questionários dados dos alunos 1005

Outro instrumento utilizado, foi a bateria de testes do programa FitEscola. Este programa, promovido pela Direção-Geral da Educação, tem como objetivo monitorizar a aptidão física funcional dos alunos, promovendo a literacia em saúde e incentivando a adoção de estilos de vida ativos. A bateria de testes contempla diferentes componentes da aptidão física e resistência aeróbia. Os resultados obtidos através da aplicação dos testes são classificados em três categorias principais: Perfil Atlético, que corresponde a um desempenho elevado e superior aos padrões mínimos de saúde; Zona Saudável, que representa os valores recomendados para uma condição física adequada segundo a idade e o sexo; e "A Melhorar", que identifiquei alunos cujo desempenho está abaixo dos referenciais estabelecidos, indicando necessidade de intervenção.

No que diz respeito à avaliação das matérias desportivas, foram utilizados diversos instrumentos com o objetivo de aferir o nível de proficiência dos alunos nas diferentes modalidades abordadas ao longo do ano letivo. Estes instrumentos incluíram grelhas de

observação, registos de desempenho motor, listas de verificação de critérios específicos por modalidade.

Para além da avaliação diagnóstica, estes instrumentos foram também fundamentais no processo de avaliação sumativa (AS), permitindo recolher evidências objetivas e sistemáticas do progresso dos alunos. Através destes mecanismos, foi possível avaliar o desenvolvimento das competências técnicas, táticas e atitudinais, respeitando os critérios definidos nas Aprendizagens Essenciais (AE) e no referencial de avaliação da disciplina de EF.

3.8 Resultados

Nesta secção apresentam-se os principais resultados obtidos, procurando evidenciar de forma clara e objetiva os dados recolhidos e a sua relevância para a prática pedagógica. A análise destes resultados permite compreender melhor as características da turma e avaliar o impacto das estratégias implementadas.

3.8.1 Dados demográficos e socioeconómicos da turma

A turma pela qual fui responsável por lecionar as aulas de EF era do 10º ano, pertencente ao curso de Ciências e Tecnologias. As aulas realizavam-se às segundas e sextas-feiras, das 08h00 às 09h30. Inicialmente composta por 21 alunos, a turma contou com 18 alunos, devido à transferência de três alunos para outros cursos. A turma era composta por seis rapazes e doze raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos.

Esta turma, possuía uma carga semanal de 25 horas, e tinha sete disciplinas sendo elas, Biologia, EF, Filosofia, Físico-Química, Inglês, Matemática A, Português. Considerando estes aspetos, concebeu-se o plano anual das matérias de ensino para o ano letivo 2024/2025 para esta turma.

No que diz respeito Serviço de Ação Social Escolar (SASE), verificou-se que a maioria da turma (n=11), não possuía apoio social, enquanto os outros 7 alunos beneficiavam desse apoio. Este dado revela que uma parte significativa da turma (cerca de 39%) beneficia de apoio social no âmbito do SASE, o que evidencia a existência de contextos socioeconómicos diferenciados entre os alunos. Este fator deve ser considerado no planeamento pedagógico, uma vez que pode influenciar a participação nas aulas de

EF, nomeadamente no que diz respeito ao acesso a material desportivo adequado, à prática de atividade física extracurricular ou à motivação para a disciplina. Assim, torna-se essencial adotar estratégias inclusivas que garantam a equidade de oportunidades de aprendizagem e a participação ativa de todos os alunos, independentemente da sua situação socioeconómica.

Relativamente às habilitações literárias dos encarregados de educação, conseguimos perceber que a maioria possuía níveis de escolaridade entre o 1º ciclo ao 3º ciclo, (n=13). Existíam 5 encarregados de educação (EE) com formação superior (licenciatura, bacharelato ou doutoramento), o que corresponde a cerca de 28% da amostra. Estes dados sugerem uma prevalência de níveis de escolaridade não superior no agregado familiar, fator que, segundo Mata et al. (2022), pode influenciar a valorização da escola, a participação parental e o apoio prestado aos filhos ao longo do seu percurso académico.

3.8.2 Estilos de Vida Saudáveis

Segundo Dario (2019), a prática regular de atividades físicas, incluindo aquelas realizadas fora do horário escolar, contribui significativamente para a melhoria da aptidão física, do bem-estar emocional e da saúde geral dos alunos.

Os dados recolhidos revelaram um nível relativamente baixo de envolvimento dos alunos em atividades físicas fora do contexto escolar, destacando-se o facto de apenas quatro alunos indicarem praticar regularmente uma modalidade desportiva extracurricular. Este dado é relevante, uma vez que reforça a importância da escola como espaço privilegiado para a promoção da atividade física e do desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis. A ausência de prática desportiva fora do horário letivo pode estar associada a diversos fatores, como a falta de tempo, de motivação, de recursos ou de oferta desportiva acessível, sendo um aspeto que foi considerado na planificação das aulas e na sensibilização dos alunos para a importância da atividade física regular ao longo da vida.

3.8.3 Modalidades favoritas

As experiências prévias dos alunos com a prática desportiva, tanto em contexto escolar como extracurricular, influenciam significativamente o seu envolvimento e motivação nas aulas de EF. Segundo Carvalho et al. (2020), vivências positivas no contexto desportivo contribuem para uma maior adesão à prática da atividade física, enquanto experiências negativas ou a ausência de hábitos desportivos tendem a diminuir a motivação e a participação ativa. Compreender o percurso desportivo dos alunos permite ao professor ajustar as suas estratégias de ensino, criando um ambiente mais acolhedor, estimulante e centrado nos interesses e necessidades individuais.

De acordo com os dados obtidos através do questionário inicial, verificou-se que a maioria dos alunos demonstrava preferência pelos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), sendo o futebol, o basquetebol e o voleibol as modalidades mais mencionadas. A seleção das matérias a abordar ao longo do ano letivo teve por base a articulação entre três fatores fundamentais: as vivências e preferências desportivas dos alunos, as AE da disciplina e o plano de conteúdos definido pelo departamento de EF da escola de acolhimento.

Apesar de se valorizar a continuidade em modalidades com as quais os alunos já se sentiam familiarizados, procurou-se igualmente introduzir novas experiências desportivas, com o objetivo de diversificar a prática, estimular a curiosidade e aumentar os níveis de motivação dos alunos para a atividade física. Esta abordagem teve em vista uma intervenção pedagógica mais equilibrada, que respeitasse os interesses dos alunos, mas também os desafiasse a sair da sua zona de conforto, ampliando o seu repertório motor e cultural.

3.8.4 Preferências Curriculares dos Alunos

No questionário aplicado no início do ano letivo, foi incluída uma questão que visava compreender a posição da disciplina de EF no conjunto das preferências curriculares dos alunos. Os dados revelaram que apenas 6 alunos da turma consideravam a EF como a sua disciplina favorita. Este número relativamente reduzido poderia estar associado a fatores como o desinteresse inicial pela atividade física, experiências escolares passadas pouco positivas ou uma maior afinidade com outras disciplinas teóricas.

Ciente deste cenário, procurei ao longo do ano letivo promover uma abordagem pedagógica mais próxima dos interesses e motivações dos alunos, diversificando as atividades propostas, introduzindo novas modalidades e fomentando um ambiente positivo e inclusivo durante as aulas. O objetivo foi estimular o gosto pela prática da atividade física e valorizar a EF como parte integrante da formação global dos alunos, incentivando a sua participação ativa, o envolvimento e a mudança de perceção relativamente à disciplina.

A Teoria de Autodeterminação de Deci e Ryan (2000) destaca a importância de satisfazer as necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência, relacionamento interpessoal) para promover uma motivação mais autodeterminada. No contexto escolar, a EF só se torna efetivamente mobilizadora e formativa quando os alunos percebem essa disciplina como significativa e prazerosa, levando-os a valorizá-la e a envolverem-se ativamente no seu processo de aprendizagem.

3.8.5 Proficiência Motora

A avaliação da proficiência motora assume um papel central na EF escolar, pois possibilita ao professor diagnosticar o nível de desempenho motor dos alunos, identificando tanto as suas potencialidades como as necessidades específicas de apoio. A avaliação da proficiência motora deve ser sistemática, profissional e bem estruturada, integrando-se na prática pedagógica para orientar a seleção de conteúdos e estratégias de ensino (Carvalho, 2011).

No início do ano letivo, realizou-se uma avaliação diagnóstica a quase todas as matérias de ensino, com o objetivo de efetuar uma proposta, tendo em conta as diferentes necessidades dos alunos. Desta forma, foram utilizados alguns instrumentos de avaliação que ajudaram a realizar essa análise.

Segundo as AE, os alunos são categorizados em diferentes níveis, sendo eles, o nível introdutório e o nível elementar. No momento da avaliação diagnóstica das matérias abordadas, foi possível verificar que esta turma se enquadrava no nível introdutório, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1- Resultados da Avaliação Diagnóstica

Matéria	***Nível Introdutório***	***Nível Elementar***
Natação	15	3
Ginástica	14	4
Basquetebol	12	6
Ténis	16	2
Voleibol	13	5
Dança	10	8
Atletismo	12	6

As matérias de ensino que os alunos apresentavam uma maior dificuldade e uma consequente baixa motivação eram o ténis e a natação, uma vez que eram modalidades em que a maioria nunca tinha praticado ou não gostava. É de referir que não houve nenhuma matéria de ensino em que o número de alunos no nível introdutório fosse inferior ao nível elementar.

Esta homogeneidade, apesar de ter bastantes aspetos positivos, não foi sempre um processo fácil de gerir ao longo do ano. Procurei sempre planear as aulas com uma diferenciação pedagógica, atendendo que as tarefas fossem ajustadas ao nível de cada aluno. Desta forma, trabalhei a interação entre os alunos, através da realização de tarefas entre alunos de diferentes níveis e de níveis iguais. É de referir, que nesta turma havia 4 alunos que normalmente se destacavam dos restantes elementos da turma, pois tinham uma proficiência motora acima da média, muito devido ao facto de estarem envolvidos em desportos extras-curriculares.

3.8.6 Testes de Aptidão Física

Ao longo do ano letivo, foram realizados os testes do programa FitEscola em três momentos distintos, correspondentes aos três períodos escolares. Esta aplicação distribuída no tempo teve como principal objetivo acompanhar a evolução da aptidão física dos alunos. Os resultados apresentados na tabela correspondem à terceira e última avaliação, realizada no final do ano letivo e refletem o estado atual da condição física dos alunos da turma.

Foram implementados os seguintes testes do FitEscola: milha (aptidão aeróbia); abdominais, flexões, impulsão horizontal e velocidade 20 metros (aptidão neuromuscular); senta e alcança, bem como os testes de flexibilidade dos ombros (direito e esquerdo), pertencentes à componente de flexibilidade. Convém destacar que alguns testes previstos na bateria completa não foram aplicados, nomeadamente a impulsão vertical, a velocidade 40 metros e o teste de agilidade 4x10 metros, devido a constrangimentos relacionados com a gestão do tempo letivo, opções metodológicas e aspetos logísticos.

Apesar dessas limitações, a seleção dos testes aplicados permitiu abranger as principais componentes da aptidão física definidas pelo programa FitEscola, assegurando a coerência, validade e utilidade pedagógica dos dados recolhidos.

A Tabela 2 mostra os resultados obtidos a nível da heterogeneidade do desempenho dos alunos nas diferentes componentes da aptidão física avaliadas.

Tabela 2 - Resultados dos Testes de Aptidão Física

Categoria	**Testes**	**A melhorar**	**Zona Saudável**	**Perfil Atlético**
Aptidão aeróbia	Milha	83%	17%	0%
Aptidão Neuromuscular	Abdominais	0%	83%	17%
	Flexões	17%	78%	5%
	Impulsão Horizontal	0%	94%	6%
	Velocidade 20m	22%	78%	0%
	Senta e Alcança	11%	89%	0%
	Flexibilidade Ombros Direito	0%	100%	-
	Flexibilidade Ombros Esquerdo	6%	94%	-

Na aptidão aeróbia, o teste da milha revelou limitações significativas, com 83% dos alunos a situarem-se na categoria "A melhorar". Este dado revela que, apesar da intervenção pedagógica realizada ao longo do ano letivo, a turma manteve níveis reduzidos de capacidade cardiorrespiratória. Este resultado evidencia a necessidade de, em futuras planificações com grupos de características semelhantes, reforçar a aposta em atividades orientadas para o desenvolvimento da resistência aeróbia, de forma mais sistemática e estruturada.

Em contraste, na componente de aptidão neuromuscular, os resultados foram globalmente mais positivos. No teste de abdominais, 83% dos alunos ficaram na zona saudável e 17% atingiram o perfil atlético, demonstrando excelentes resultados. No entanto, nos testes de flexões e de velocidade em 20 metros, apenas 17% e 22% dos alunos, respetivamente, apresentaram resultados na categoria "a melhorar". Apesar de indicarem alguma margem de progressão, estes valores são considerados globalmente positivos, uma vez que a maioria dos alunos se posiciona na zona saudável, refletindo um bom nível de aptidão neuromuscular nestas componentes.

Relativamente à flexibilidade, os resultados foram particularmente satisfatórios. No teste de flexibilidade dos ombros (direito), 100% dos alunos ficaram na zona saudável, e 94% apresentaram o mesmo resultado no lado esquerdo. Também no teste "senta e alcança", que avalia a flexibilidade da cadeia posterior, 89% dos alunos se enquadraram nos parâmetros considerados saudáveis.

Em síntese, os dados obtidos no final do ano letivo demonstram que a maioria dos alunos apresenta níveis adequados de aptidão neuromuscular e de flexibilidade, contrastando com os resultados mais limitados observados na componente aeróbia. Esta informação é relevante para uma futura planificação das aulas, na medida em que poderá permitir uma intervenção pedagógica mais direcionada, equilibrada e ajustada às necessidades reais dos alunos. Caso fosse realizada uma abordagem pedagógica continuada com esta turma, estes dados constituiriam uma base útil para orientar as estratégias de ensino e a seleção dos conteúdos a desenvolver.

CAPÍTULO 4. Enquadramento Operacional da Prática Letiva

Neste capítulo, é apresentada a prática profissional desenvolvida ao longo do estágio pedagógico, com destaque para os aspetos que sustentaram a intervenção didática. Serão abordados os princípios metodológicos que orientaram a planificação e a condução das aulas, bem como os objetivos definidos para o desenvolvimento das competências motoras, cognitivas e sociais dos alunos. Explicita-se igualmente o enquadramento das áreas de desempenho em foco, nomeadamente a planificação, a condução e a avaliação do processo de ensino, bem como os principais desafios pedagógicos identificados ao longo do ano letivo. Serão descritas as atividades realizadas, as dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem, as estratégias adotadas para as superar e os instrumentos utilizados para monitorizar, refletir e ajustar continuamente a intervenção educativa.

4.1. Contextualização

A prática letiva (PL) constitui a ponte entre a teoria e a realidade do contexto escolar. Tudo o que foi abordado e trabalhado ao longo do primeiro ano do mestrado ganhou expressão concreta através da sua aplicação em situações reais de ensino. Esta prática não se limita ao exercício de lecionar aulas, abrangendo um processo mais amplo que envolve a planificação, a observação, a intervenção, a avaliação e a reflexão. Como referem Seabra, Silva e Resende (2016), a prática de ensino supervisionada representa um momento privilegiado de articulação entre teoria e prática, desenvolvendo-se num ciclo contínuo que possibilita ao docente construir uma metodologia consciente, ajustada e eficaz para responder às necessidades de cada aluno.

Desta forma a PL assume um papel fundamental no desenvolvimento do professor estagiário, ao permitir-lhe construir uma identidade profissional. Este processo ocorre através de uma aprendizagem experiencial, em que o conhecimento é construído a partir da ação, da análise das decisões tomadas e da reflexão sobre os resultados obtidos. Ao longo deste ciclo, o professor em formação adquire maior autonomia, sentido crítico e capacidade de adaptação às especificidades de cada contexto educativo, desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente num processo reflexivo e situado (Nóvoa, 2009). A PL deixa, assim, de ser apenas um momento de aplicação de conteúdos, para se tornar num

espaço de descoberta, crescimento e melhoria contínua, onde o erro, a dúvida e a reformulação são encarados como etapas naturais do processo de aprender a ensinar.

Por fim, importa referir que esta prática letiva foi concretizada junto de uma turma do 10.º ano do curso de Ciências e Tecnologias, no contexto da ESJM. A intervenção pedagógica desenvolvida teve como base as orientações definidas nas Aprendizagens Essenciais e no Projeto Curricular de Turma, sendo planeada e executada em estreita articulação com a professora cooperante e com os restantes elementos do grupo disciplinar. Esta experiência permitiu não só aplicar conhecimentos teóricos em situações concretas de ensino, mas também compreender as dinâmicas reais do quotidiano escolar, bem como as exigências e responsabilidades associadas ao exercício da docência em EF.

4.2. Processo de Ensino-Aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem em EF constitui um procedimento complexo que integra conteúdos de natureza motora, cognitiva, social e afetiva, orientados para o desenvolvimento pleno dos alunos. Trata-se de um processo que envolve planeamento intencional, a seleção de estratégias pedagógicas adequadas, a criação de ambientes de aprendizagem seguros e desafiantes, bem como uma avaliação formativa e contínua (Fernandes, 2006).

A sua importância é significativa, pois permite que os alunos se envolvam ativamente nas aprendizagens, desenvolvendo competências essenciais para a adoção de um estilo de vida saudável e ativo, especialmente quando o ensino é ajustado às suas motivações e realidades socioculturais (Lawson & Lawson, 2013). Assim, a gestão do processo de ensino-aprendizagem assume um papel central, pois é através dela que o professor é capaz de controlar corretamente os fatores de eficácia da aula (Grube, Ryan, Lowell, & Stringer, 2018).

A eficácia da aula depende, assim, de dois eixos fundamentais: a gestão da aula, que inclui a organização das situações logísticas, o estabelecimento de regras de conduta, a supervisão constante e a regulação dos comportamentos; e a gestão do tempo de aula, que diz respeito à otimização de diferentes tempos pedagógicos, como o tempo útil, de transição, de informação, de prática, de empenhamento motor e o tempo potencial de aprendizagem. Estes aspetos são determinantes para garantir a maximização do envolvimento ativo dos alunos e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem em EF.

Este capítulo descreve a forma como foi gerido o processo de E-A ao longo do estágio, com foco numa turma de 10.º ano, integrando também reflexões decorrentes da experiência com uma turma de 5.º ano.

4.2.1 Intervenção Pedagógica no Ensino Secundário e no 2º ciclo

Na ESJM, os professores estagiários tiveram a oportunidade de lecionar a uma turma do 10.º ano. No total, eu lecionei 67 aulas, incluindo atividades internas promovidas pela escola. Desta forma, no 2º período surgiu a oportunidade de lecionar 3 aulas a uma turma do 5º ano, na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva.

Esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora, ao permitir o contacto com dois níveis de ensino distintos e realidades educativas diferentes. A minha turma do 10.º ano, em específico, era composta por alunos mais calmos e ponderados, nos quais, por vezes, a motivação para a disciplina de EF não se manifestava de forma tão evidente. Por outro lado, a turma do 5.º ano apresentava níveis elevados de motivação, com grande entusiasmo pelas atividades físicas e pelos jogos lúdicos, que funcionavam como principal motor do seu envolvimento.

4.3. Planeamento Anual

4.3.1 Enquadramento, importância e objetivos

O planeamento anual constitui uma base estruturante de toda a intervenção pedagógica em Educação Física, permitindo organizar de forma racional e sequencial os conteúdos, as estratégias metodológicas, os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação ao longo do ano letivo. Esta organização visa garantir coerência e continuidade no processo de E-A, assegurando que os alunos tenham oportunidades reais de desenvolvimento (Palangana, Galuch & Sforni, 2002).

Na escola de acolhimento, o planeamento anual foi elaborado em estreita articulação com a professora cooperante e com os restantes elementos do grupo disciplinar, tendo como principais referências as AE da disciplina, o Projeto Curricular de Turma e os recursos logísticos disponíveis.

Segundo Viciana e Mayorga-Veja (2018), este processo deve considerar simultaneamente decisões pedagógicas, organizativas e contextuais, permitindo uma intervenção ajustada ao perfil dos alunos e às condições reais da escola. Através desta estrutura, foi possível planear uma progressão lógica dos conteúdos e assegurar uma abordagem diversificada e motivadora para os alunos.

Este planeamento foi revisto periodicamente, à luz dos dados obtidos nas avaliações diagnóstica e formativa, o que permitiu ajustar continuamente os objetivos e as estratégias utilizadas, garantindo uma prática mais eficaz e centrada nas necessidades reais da turma (Pomohaci & Sopa, 2021).

Os objetivos gerais definidos para a intervenção pedagógica junto da turma de 10.º ano foram delineados com base nas orientações das AE da disciplina de EF e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Ambos os documentos orientadores apontam para uma formação integral do aluno, valorizando não apenas o desenvolvimento motor, mas também as dimensões cognitivas, sociais e afetivas, essenciais à construção de cidadãos autónomos, responsáveis, críticos e participativos. Desta forma, foram definidos os seguintes objetivos gerais para a intervenção pedagógica ao longo do ano letivo: (I) promover o desenvolvimento das competências motoras fundamentais, proporcionando aos alunos experiências diversificadas nas diferentes áreas de atividade física e desportiva; (II) fomentar hábitos de vida ativa e saudável, através da valorização da prática regular de exercício físico e da sensibilização para os benefícios da atividade física na saúde e bem-estar; (III) estimular a autonomia e a responsabilidade dos alunos na gestão da sua prática; (IV) desenvolver competências sociais, nomeadamente a cooperação, o respeito pelas regras, a empatia e o espírito de equipa, fundamentais na vivência das atividades físicas em grupo; (V) promover uma atitude positiva e participativa em relação à disciplina de EF, reforçando a motivação dos alunos e valorizando os seus progressos individuais; (VI) ajustar o processo de ensino-aprendizagem às características, interesses e necessidades dos alunos, promovendo uma prática pedagógica diferenciada e inclusiva.

4.3.2 Calendarização da prática letiva

A Tabela 3 evidencia que ao longo destes períodos, a prática foi interrompida pelas pausas letivas oficialmente estipuladas. A prática letiva desenvolveu-se ao longo dos três

períodos letivos definidos para o ano escolar 2024/2025. O primeiro período teve início a 12 de setembro de 2024 e terminou a 17 de dezembro de 2024, o segundo período decorreu entre 06 de janeiro e 04 de abril de 2025 e o terceiro e último período estendeu-se de 22 de abril a 13 de junho de 2025.

Tabela 3 - Calendário escolar

Período	***Início***	***Fim***
1º Período	12 de setembro de 2024	17 de dezembro de 2024
2º Período	06 de janeiro de 2025	04 de abril de 2025
3º Período	22 de abril de 2025	13 de junho de 2025

A Tabela 4 apresenta o enquadramento temporal, este foi tido em consideração no planeamento das unidades didáticas e na gestão de conteúdos, de forma a garantir uma progressão pedagógica coerente, contínua e ajustada à realidade escolar. A pausa de Natal decorreu entre 18 de dezembro de 2024 e 05 de janeiro de 2025, a interrupção do Carnaval ocorreu de 3 a 5 de março de 2025 e a pausa da Páscoa decorreu entre os dias 5 e 21 de abril de 2025.

Tabela 4 - Interrupções Letivas

Interrupções	***Início***	***Fim***
1º Natal	18 de dezembro de 2024	05 de janeiro de 2025
2º Carnaval	03 de março de 2025	05 de março de 2025
3º Páscoa	05 de abril de 2025	21 de abril de 2025

4.3.3 Quadro horário da turma

O horário da turma atribuída correspondia ao turno da tarde, iniciando-se, normalmente, às 13h15 e prolongando-se até às 18h10. A exceção a esta organização verificou-se à disciplina que lecionei (Educação Física), lecionada às segundas e sextas-feiras de manhã, entre as 8h00 e as 9h30.

No curso de ciências e tecnologias, os alunos têm disciplinas como português, inglês, matemática A, física e química A, biologia e geologia, filosofia e EF. É de referir, que o horário incluía ainda momentos específicos de apoio ao estudo para os alunos com dificuldades em determinadas áreas disciplinares.

4.3.4 Matérias de ensino lecionadas

O planeamento das matérias de ensino ao longo do ano letivo foi orientado por um conjunto de fatores essenciais, identificados nas primeiras semanas do estágio pedagógico. Entre estes, destacam-se os dados recolhidos através da avaliação diagnóstica da turma, as orientações do grupo disciplinar de EF (grupo 620) e as diretrizes definidas nas AE para o ensino secundário.

As AE funcionam como um referencial nacional para o planeamento e avaliação da disciplina de EF, estabelecendo os conhecimentos, competências e valores a desenvolver nos alunos. No caso específico do 10.º ano, prevê-se que os alunos desenvolvam competências de nível INTRODUÇÃO em cinco matérias e de nível ELEMENTAR numa matéria, respeitando as condições de possibilidade do contexto escolar (DGE, n.d.).

De acordo com este documento, a escolha das matérias deve contemplar diferentes subáreas de ensino, nomeadamente: (I) duas matérias da subárea dos JDC; (II) uma matéria da subárea da Ginástica; (III) uma matéria da subárea das Atividades Rítmicas Expressivas (ARE); (IV) duas matérias de opção, a escolher entre Atletismo, Patinagem e Raquetes.

Tendo em conta estes critérios, o planeamento das matérias foi construído de forma articulada com a professora cooperante e o grupo disciplinar, respeitando também o roulement das instalações desportivas. Assim, foi definido para o:

- 1º período – Natação e Ginástica;
- 2º período – Basquetebol e Ténis;
- 3º período – Voleibol e Atletismo.

Contudo, durante o primeiro mês de estágio, surgiu uma condicionante relacionada com a gestão dos espaços. Uma das professoras do grupo disciplinar abordou-me e solicitou que, durante a rotação seguinte, ou seja, na abordagem da matéria de

ginástica no 1.º período, realizasse uma alternância semanal entre o ginásio e o pavilhão. Esta necessidade devia-se ao desenvolvimento de um projeto de dança que a docente estava a dinamizar, e que apenas podia decorrer naquela fase do período. Perante esta situação, cedi à solicitação, compreendendo a importância pedagógica da iniciativa e a necessidade de colaboração entre docentes. Assim, as aulas de segunda-feira foram realizadas no ginásio e as de sexta-feira no pavilhão, organização que viria a repetir-se no 3.º período, aquando da lecionação da matéria de Voleibol, adaptando-se às mesmas dinâmicas de partilha e gestão de espaços da escola.

Apesar de ter sido eu a ceder à solicitação, esta alteração implicou uma limitação no número de aulas disponíveis para o desenvolvimento da matéria de ginástica. A alternância de espaços reduziu o tempo necessário para uma abordagem mais consistente da modalidade. Perante esta limitação, tornou-se necessário ajustar o planeamento das matérias inicialmente definido.

A Tabela 5 apresenta a distribuição das matérias por período letivo**.** Desta forma, em articulação com a professora cooperante e com base na reorganização dos espaços disponíveis, o novo planeamento contemplou as seguintes matérias por período letivo:

- 1.º Período – Natação, (Ginástica e Voleibol);
- 2.º Período – Basquetebol e Ténis;
- 3.º Período – (Voleibol, Dança) e Ténis.

É possível verificar que as modalidades com maior número de aulas lecionadas foram basquetebol, natação, voleibol e ténis. Em contrapartida, dança e ginástica foram as mais afetadas pelas alterações de espaço e logística ocorridas ao longo do ano letivo. Essa limitação obrigou-me a adaptar o planeamento inicialmente previsto, focando-me nos conteúdos mais acessíveis e adequados à realidade da turma, de modo a garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz e coerente.

Tabela 5 - Número de sessões em cada matéria de ensino

Matéria de Ensino	***Número de sessões (90 minutos)***
Natação	9
Ginástica	5
Voleibol	9
Basquetebol	11
Ténis	9
Dança	5
Atletismo	6
Testes de Aptidão Física	9

4.3.5 Considerações finais sobre o planeamento anual

O planeamento anual, conforme já referido, revelou-se um processo complexo e em constante evolução, exigindo adaptações frequentes devido à natureza imprevisível da prática letiva. Torna-se, por isso, pertinente refletir sobre a sua execução, avaliando a coerência entre o planeado e o realizado.

Um dos elementos facilitadores foi a existência de um documento de *roulement*, acessível a todos os docentes do grupo 620, que definia a distribuição mensal pelas instalações desportivas. Esta organização permitiu uma abordagem estruturada por blocos, possibilitando a realização de avaliações diagnósticas no início de cada unidade e a definição de objetivos ajustados à realidade da turma.

No 1.º período, iniciei a intervenção na piscina, lecionando a modalidade de natação. Dado que os alunos se encontravam num nível introdutório, foi decidido abordar a natação pura, mais concretamente os estilos crol e costas, complementados com polo aquático.

Posteriormente, estava previsto o uso exclusivo do ginásio para a modalidade de ginástica. Contudo, após a solicitação de uma docente envolvida num projeto de dança, acedi à partilha do espaço, passando a alternar semanalmente entre o pavilhão e o ginásio. Esta alteração teve impacto na carga horária disponível para a ginástica, exigindo uma alteração do planeamento inicial.

Considerando que a ginástica é uma modalidade que requer bastante repetição e prática e tendo em conta que a maioria dos alunos se encontrava num nível introdutório, surgiram algumas dificuldades em avançar nos conteúdos. Assim, foi decidido abordar apenas conteúdos de ginástica artística de solo (rolamento à frente, rolamento atrás e apoio invertido) e de ginástica acrobática (figuras de trios). Apesar dos conteúdos serem relativamente simples, senti que as poucas sessões disponíveis não foram suficientes para consolidar todas as aprendizagens, existindo ainda muitos alunos com dificuldades e inseguranças.

"A maior reflexão que retiro das nossas aulas, é que estar a alternar de instalação para instalação (pavilhão - ginásio) acabou por influenciar naquilo que eram os conteúdos a abordar. As aulas no ginásio já não eram muitas e a ginástica é uma modalidade que implica muito treino e repetição, com as aulas que tive é quase impossível de notar grandes evoluções e progressos nos alunos, consegui ainda tirar o medo/receio de alguns alunos, que normalmente é uma das barreiras impeditivas de realização de certos movimentos." (Reflexão da Aula 27)

No 2.º período, lecionei basquetebol no polidesportivo, seguido de ténis no campo de futebol 1. Relativamente ao basquetebol, foi uma modalidade bem aceite pela maioria dos alunos, tendo-se revelado aquela que despertou maior motivação e empenho por parte da turma. Foi evidente que, no âmbito dos JDC, os alunos demonstraram uma participação mais ativa e entusiasta face a outras modalidades.

Em relação ao ténis, a sua lecionação revelou alguns desafios, quer da minha parte, pela menor familiaridade com o ensino da modalidade, quer por parte dos alunos, devido às dificuldades iniciais demonstradas. Um dos principais constrangimentos foi a necessidade de improvisar algumas sessões, em virtude de fatores externos, o que impediu a abordagem de certos conteúdos inicialmente previstos. O facto de a maioria dos alunos nunca ter tido contacto prévio com o ténis implicou, ainda uma abordagem mais elementar e simplificada dos conteúdos.

Para ultrapassar estas limitações, recorri a diferentes estratégias de preparação. Ao nível da organização das tarefas, baseei-me no livro digital de *1000 Exercices et Jeux de Tennis*, de *Walter Bucher*, que me permitiu estruturar sessões progressivas, adaptadas ao nível dos alunos, com foco no desenvolvimento técnico e lúdico. Paralelamente, a análise de vídeos didáticos foi essencial para consolidar o meu conhecimento técnico,

especialmente no que diz respeito à correta execução dos gestos fundamentais. Esta análise revelou-se particularmente importante para garantir demonstrações claras e eficazes em contexto de aula, promovendo uma melhor compreensão por parte dos alunos.

Adicionalmente, por ambas as instalações se situarem ao ar livre, a instabilidade meteorológica traduziu-se em alterações pontuais ao planeamento das aulas.

> *"Além da perda dessa aula, a necessidade de encaixar formações e outras atividades no futuro levou a uma reestruturação da unidade didática. Como consequência, não será possível abordar o amortie, lob e o smash, que estavam previstos no planeamento inicial. Esta mudança permitirá ter um maior foco na consolidação dos outros conteúdos." (Reflexão da Aula 41)*

No 3.º período, voltei a alternar semanalmente as minhas aulas entre o ginásio e o pavilhão, dando continuidade à modalidade de voleibol, cujos conteúdos foram lecionados de forma faseada ao longo do 1.º e 3.º períodos. Esta foi, aliás, a única modalidade abordada por períodos e não em regime contínuo por blocos.

Posteriormente, foi introduzida a modalidade de dança. Dado o número reduzido de aulas, definiu-se que os alunos apresentariam uma coreografia como forma de avaliação. Reservou-se uma aula para introduzir os elementos estruturais da dança. Numa fase inicial, os alunos mostraram-se tímidos, mas, com o decorrer da sessão e mediante novos estímulos, conseguiram libertar-se e começar a trabalhar em grupo na construção da coreografia. Acredito que a opção por trabalhos de grupo foi uma estratégia eficaz, pois permitiu aos alunos sentirem-se mais confiantes na execução dos movimentos. A ideia passou por realizar trabalho mais autónomo com os alunos, no qual estes foram responsáveis pela criação da sua coreografia e pela escolha da música. O resultado foi bastante positivo, os alunos conseguiram motivar-se mutuamente e de forma geral, as coreografias apresentadas foram criativas e bem conseguidas.

> "*Numa fase inicial da aula, os alunos mostraram-se algo tímidos, demonstrando alguma hesitação na exploração dos movimentos, sobretudo nos elementos de dança e expressão corporal. No entanto, à medida que a aula foi avançando e que os grupos começaram a experimentar as suas ideias, foi notória uma maior descontração e envolvimento." (Reflexão da Aula 50)*

Por fim, no campo de futebol 2, optou-se por lecionar atletismo em substituição do futebol. Esta decisão surgiu com base nos feedbacks recolhidos junto da turma, que revelaram alguma saturação relativamente à prática recorrente do futebol em anos letivos anteriores. Com o objetivo de diversificar a experiência motora dos alunos e ampliar o seu repertório de habilidades, privilegiou-se a abordagem de conteúdos menos usuais, nomeadamente as estafetas, a corrida de barreiras, a resistência aeróbia e o lançamento do peso.

A experiência vivida ao longo do ano letivo, marcada por diversas alterações ao planeamento inicialmente definido, revelou-se fundamental para o meu crescimento enquanto professor estagiário. As imprevisibilidades surgidas como a cedência de instalações, as condições meteorológicas ou mesmo as limitações logísticas, obrigaram-me a desenvolver uma maior flexibilidade e capacidade de adaptação, competências essenciais na profissão docente. De facto, conforme salienta Collie e Martin (2016), o trabalho docente é caracterizado por novidade, mudança e incerteza diária, tornando a adaptabilidade um dos principais determinantes fatores para o exercício profissional saudável e eficaz.

Estas mudanças reforçaram a importância de planear com intencionalidade, mas também com abertura à reformulação, sempre tendo em vista as reais necessidades da turma e o contexto envolvente. Compreendi que um bom planeamento não se traduz apenas na rigidez dos conteúdos, mas na coerência das decisões pedagógicas face às circunstâncias.

Se tivesse a oportunidade de repetir o processo, teria provavelmente investido mais tempo na elaboração de planos alternativos para responder a imprevistos. Embora no segundo período, já tenha começado a preparar algumas estratégias como plano B, estas não tiveram o mesmo grau de detalhe e rigor dos planos de aula principais. Além disso, procuraria envolver mais os alunos nas decisões pedagógicas através de mecanismos formais de feedback contínuo, uma vez que a perceção das suas preferências e motivações se revelou decisiva na reorganização de algumas modalidades, contribuindo para uma prática mais centrada nas suas necessidades.

Em suma, esta fase ensinou-me que ensinar é um exercício de equilíbrio entre previsibilidade e imprevisibilidade, entre estrutura e improviso, onde a capacidade de refletir e ajustar é tão importante quanto o ato de planear.

4.4 Unidades Didáticas

4.4.1 Enquadramento, importância e objetivos

A unidade didática (UD) é um dos pilares fundamentais do planeamento pedagógico em EF, representando uma sequência estruturada de sessões com objetivos e conteúdos interligados, orientada para o desenvolvimento de competências específicas nos alunos. Ao contrário das aulas isoladas, a UD permite uma intervenção pedagógica coerente e sistemática, oferecendo tempo suficiente para consolidar as aprendizagens e promover a progressão dos conteúdos (Piña Tovar, s.d.).

Segundo Carmona (2012) a UD é uma estratégia que permite organizar o processo de E-A em torno dos objetivos definidos, tendo em conta as características da turma, os objetivos curriculares e as condições reais da escola. A sua implementação possibilita uma abordagem mais profunda e uma contextualização adequada dos conteúdos, garantindo a intencionalidade, continuidade e avaliação coerente de todo o processo. A UD favorece o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas e afetivas, ao promover aprendizagens mais significativas e adaptadas às necessidades e realidades dos alunos (Delgado-Noguera et al., 2011). Esta abordagem permite ao professor definir objetivos específicos, selecionar tarefas apropriadas, monitorizar a progressão dos alunos e ajustar estratégias pedagógicas, tornando o processo mais eficaz e centrado no aluno.

Para um professor estagiário, especialmente na fase inicial da sua intervenção pedagógica, a UD assume uma importância acrescida. Este instrumento de planeamento permite estruturar de forma clara os objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas e critérios de avaliação ao longo de um conjunto de aulas, facilitando uma organização segura e intencional da prática. A UD funciona como uma bússola que orienta o professor principiante na construção do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando-lhe maior confiança e segurança na gestão das aulas. Além disso, ao permitir uma avaliação contínua e reflexiva sobre a eficácia das estratégias adotadas, promove o desenvolvimento profissional do estagiário, ajudando-o a melhorar a sua prática pedagógica e a ajustar-se às necessidades reais dos alunos (Delgado-Noguera et al., 2011).

4.4.2 Planeamento, Execução e Reflexão das UD

As planificações das UD tiveram em consideração alguns fatores, como os resultados da avaliação diagnóstica, os interesses e necessidades dos alunos, a calendarização definida no documento de rotações (*roulement*), as instalações disponíveis e as orientações do grupo disciplinar. As matérias foram distribuídas por blocos, exceto voleibol que foi por períodos, permitindo uma intervenção pedagógica mais concentrada e eficaz.

As unidades didáticas realizadas ao longo do ano letivo foram elaboradas através do Modelo de Estrutura do Conhecimento, proposto por Vickers (1990), e operacionalizado no documento de apoio à prática pedagógica (MEC, 2007). Em particular, foi seguida a orientação do Módulo 4, que organiza o planeamento da UD com base numa lógica de tomada de decisão pedagógica. Este módulo reforça a importância de o professor construir sequências didáticas coerentes, intencionais e ajustadas ao perfil dos alunos, articulando os objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas e critérios de avaliação. Esta abordagem proporcionou uma estrutura sólida e reflexiva para toda a intervenção pedagógica desenvolvida.

Ao longo do ano letivo, a organização metodológica das diferentes unidades didáticas pautou-se, maioritariamente, por uma abordagem de progressão pedagógica do tipo base-topo, centrada na passagem do conteúdo mais simples para o mais complexo. Esta opção revelou-se especialmente adequada à natureza dos conteúdos abordados e ao nível de desenvolvimento dos alunos. Na UD de Natação, os conteúdos foram organizados de forma sequencial, iniciando-se com o trabalho dos membros inferiores, seguido pelos membros superiores e posteriormente pela introdução da respiração e da coordenação global, garantindo uma aquisição técnica progressiva e segura. De igual modo, na ginástica privilegiou-se o desenvolvimento de capacidades físicas e motoras fundamentais antes da abordagem de elementos técnicos mais exigentes, permitindo uma construção sólida das competências necessárias à realização das tarefas. Também nas modalidades coletivas e no atletismo foi adotada uma lógica semelhante, iniciando-se com gestos técnicos fundamentais e isolados, progressivamente integrados em contextos mais complexos e situacionais. Ainda que a estrutura geral seguisse uma progressão linear, foram introduzidas estratégias pedagógicas complementares que permitiram aplicar os conteúdos num contexto mais global, promovendo o envolvimento dos alunos e a transferência das aprendizagens para situações mais próximas da realidade da prática.

Esta abordagem metodológica revelou-se eficaz na consolidação das aprendizagens, promovendo uma evolução coerente, estruturada e adaptada às exigências de cada modalidade.

Na UD de Natação foram realizadas algumas alterações, nomeadamente no que diz respeito à extensão dos conteúdos. Ao contrário do esperado, verifiquei que a quantidade de conteúdos prevista para algumas sessões era demasiado reduzida, o que originava momentos de prática pouco desafiantes e com pouca densidade pedagógica. Esta situação levou-me a reformular o número e a diversidade de tarefas, procurando introduzir novos exercícios ou variantes que mantivessem os alunos envolvidos e favorecessem uma aprendizagem mais rica e ativa. Esta experiência ajudou-me a perceber a importância de planear com margem de flexibilidade, tendo em consideração o ritmo de progressão dos alunos, mas também a sua capacidade de adaptação e de resposta a desafios mais exigentes.

"Nesta aula, foi percebido que os conteúdos a abordar eram poucos para a duração da aula. O lado positivo é que os alunos ficaram bastante tempo exercitar os exercícios em questão, porque eram poucos, ou seja, o tempo dos mesmos eram superiores a 10 minutos. Notei que os alunos quando já estavam há muito tempo no mesmo exercício, tinham tendências para ter comportamento desviantes" (Reflexão da Aula 11)

A implementação da UD de ginástica foi significativamente condicionada pelo número reduzido de sessões disponíveis, consequência da gestão partilhada do espaço (ginásio) e da alternância semanal com o pavilhão. Esta limitação afetou de forma direta a continuidade e a profundidade do trabalho desenvolvido, comprometendo o tempo necessário à aquisição e consolidação técnica dos conteúdos previstos. Com apenas quatro sessões de 90 minutos, tornou-se evidente que os alunos quase não tiveram tempo para desenvolver de forma consistente competências em elementos como o apoio invertido ou as figuras acrobáticas de grupo. Embora tenha procurado maximizar o tempo útil de prática, esta modalidade requer um número de repetições e feedback muito grande, o que acabou por comprometer a consolidação dos conteúdos para alguns alunos.

"Senti que nesta aula, alguns alunos demonstravam um pouco de ansiedade devido a estarmos a uma semana da avaliação sumativa e alguns deles tinham medo ou não sabiam realizar o apoio invertido ou o rolamento atrás. Quando notei isso, decidi

intervir e explicar o contexto que estávamos, que tínhamos poucas aulas para trabalhar e aperfeiçoar os movimentos requeridos e claro que iria ter em consideração durante a avaliação do mesmo." (Reflexão da Aula 25)

Nas UD das modalidades coletivas, nomeadamente basquetebol, ténis e voleibol, surgiram alguns desafios que afetaram a continuidade do trabalho pedagógico. Em particular, no basquetebol e no ténis, lecionados em espaços exteriores, as condições meteorológicas adversas, como a ocorrência de chuva, obrigaram à reformulação de várias sessões, comprometendo a sequência prevista de conteúdos e dificultando a consolidação das aprendizagens. Para além disso, em momentos pontuais, a participação dos alunos em ações de formação externas obrigatórias também teve impacto na frequência das aulas, resultando na redução do tempo efetivo de prática e exigindo uma constante adaptação do planeamento. Quando as aulas eram afetas por fatores externos, tentava aproveitar os espaços cobertos disponíveis para realizar testes de aptidão física em falta. No entanto, reconheço que poderia ter antecipado melhor estas situações, planeando aulas teóricas ou teórico-práticas sobre regras, sistemas táticos ou análise de jogo, desde que existisse uma sala disponível.

Na UD de dança, a abordagem foi significativamente mais aberta e centrada no aluno. Dei-lhes total autonomia na criação de uma coreografia, acompanhando o processo como facilitador. Este modelo baseou-se numa lógica de exploração, expressão e tomada de decisão, muito próxima de uma abordagem construtivista e participativa, onde os alunos assumiram um papel ativo na sua aprendizagem. A liberdade criativa revelou-se essencial para desenvolver competências como a cooperação, o ritmo e a expressão corporal.

Esta diversidade de abordagens metodológicas revelou-se um processo de aprendizagem importante para mim enquanto professor em formação. Compreendi que não existe uma fórmula única, mas sim a necessidade de ajustar as estratégias de ensino ao contexto, aos alunos e às características de cada conteúdo. A capacidade de alternar entre abordagens mais estruturadas e outras mais exploratórias foi fundamental para promover uma aprendizagem significativa, motivadora e inclusiva ao longo de todo o ano.

4.5 Estratégias didático-pedagógicas

As estratégias didático-pedagógicas assumem um papel fundamental na concretização dos objetivos definidos para o processo de ensino-aprendizagem. Estas estratégias englobam os métodos, modelos, estilos e funções de ensino que o professor mobiliza para responder às características específicas da sua turma, ajustando a sua intervenção às necessidades, ritmos e níveis de desempenho dos alunos. A utilização consciente e fundamentada destas estratégias contribui diretamente para a melhoria da qualidade do ensino, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficaz, significativo e inclusivo.

Estratégias didático-pedagógicas são práticas pedagógicas intencionalmente planeadas e implementadas com o objetivo de desenvolver competências essenciais e promover uma aprendizagem significativa. Estas estratégias permitem articular os conteúdos curriculares com metodologias diversas, promover o pensamento crítico e garantir que os alunos construam conhecimento de forma participativa e contextualizada (Seabra et al., 2016).

4.5.1 Modelos de Ensino

Os modelos de ensino são caracterizados por estruturas pedagógicas sistematizadas que orientam a abordagem do professor no processo de E-A. Estes modelos organizam os conteúdos, as estratégias e as formas de interação com os alunos, em conformidade com os princípios educativos subjacentes. Segundo Graça e Mesquita (2007, p. 402.), os modelos de ensino consistem num "conjunto de decisões pedagógicas que proporcionam coerência entre os objetivos, a organização dos conteúdos, as estratégias metodológicas e os instrumentos de avaliação". A sua utilização permite ao professor ajustar a prática pedagógica às características dos alunos, ao contexto de intervenção e às especificidades das matérias a lecionar.

Desta forma, ao longo da prática letiva foram mobilizados diversos modelos de ensino, destacando-se aqueles de aplicação mais recorrente, nomeadamente o Modelo Multidisciplinar, Modelo de Instrução Direta, o Modelo de Educação Desportiva, o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) e o *Teaching Games for Understanding* (TGfU).

Modelo Multidisciplinar

O Modelo Multidisciplinar de Canossa et al. (2007) propõe uma abordagem integrada ao ensino da natação, valorizando a diversidade de experiências aquáticas através da articulação entre diferentes disciplinas do meio aquático, como a natação pura, o polo aquático, a natação artística, os saltos para água ou o salvamento aquático.

Segundo Fernandes, Carmo, Andrade e Soares (2015), o ensino multidisciplinar em natação promove o domínio funcional do meio aquático, permitindo aos alunos explorarem diferentes formas de se deslocar na água, compreenderem as lógicas de várias práticas aquáticas e desenvolverem competências motoras, cognitivas e sociais. A sua implementação fomenta a motivação, a segurança aquática e a continuidade da prática em contextos escolares e recreativos.

Na UD de Natação, embora o foco principal tenha sido o ensino da natação pura (nomeadamente os estilos crol e costas), foram também integrados conteúdos introdutórios de polo aquático, proporcionando aos alunos contacto com diferentes formas de prática aquática. Esta abordagem contribuiu para enriquecer a experiência motora e reforçar a motivação. A organização das sessões seguiu uma lógica progressiva, respeitando o desenvolvimento das competências fundamentais e introduzindo gradualmente situações mais complexas e cooperativas.

Paralelamente, três alunos que, por motivos de saúde, não puderam participar nas aulas práticas foram avaliados através da apresentação de um trabalho teórico. Os temas abordados foram os saltos para a água, a natação artística e o salvamento aquático. Esta alternativa avaliativa permitiu manter a coerência com os princípios do Modelo Multidisciplinar, promovendo o conhecimento de outras disciplinas aquáticas e garantindo a inclusão de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Modelo de Instrução Direta (MID)

O Modelo de Instrução Direta (MID) assume uma abordagem centrada no professor, caracterizando-se por ser sequencial, estruturada e fortemente controlada. Neste modelo, o professor define os objetivos, seleciona os conteúdos e organiza as tarefas e além disso, gere o ritmo da aula, garantindo que a aquisição de conhecimentos e competências se processe de forma sistemática e eficaz. Este modelo revela-se

particularmente eficaz em contextos que exigem segurança na execução e domínio técnico rigoroso, como acontece em atividades com elevada exigência motora, como a ginástica ou os desportos de combate (Graça & Mesquita, 2007). O MID valoriza a repetição, a correção do erro e o aperfeiçoamento técnico, sendo especialmente indicado nas fases iniciais da aprendizagem, sobretudo com alunos que ainda não possuem autonomia suficiente para gerir o seu próprio processo de aprendizagem.

A aplicação deste modelo mostrou-se adequado na UD de ginástica face à natureza técnica e sequencial dos conteúdos trabalhados, nomeadamente o rolamento à frente, rolamento atrás, apoio invertido e figuras de trios. Estes elementos exigem precisão na execução e condições de segurança bem controladas, justificando uma abordagem fortemente orientada pelo professor. A estruturação progressiva das tarefas, acompanhada de demonstrações técnicas, correções individuais e tempo dedicado à repetição, permitiu aos alunos evoluir de forma consistente, consolidando os fundamentos motores necessários. A gestão do ritmo da aula e a organização do espaço foram também fundamentais para garantir que todos os alunos tivessem oportunidades equitativas de prática e feedback. Esta metodologia contribuiu para uma aprendizagem eficaz e segura, favorecendo o domínio técnico e a confiança dos alunos na realização das tarefas propostas.

Modelo de Educação Desportiva (MED)

Segundo Soares e Antunes (2019), o MED procura proporcionar aos alunos experiências autênticas semelhantes às vividas em contextos desportivos formais, promovendo não só o desenvolvimento técnico e tático, mas também competências sociais, éticas e organizacionais. Este modelo é estruturado para que o ensino seja em "épocas desportivas", com papéis atribuídos aos alunos (como capitão de equipa, diretor de equipa, diretor de comunicação), valorizando a autonomia, responsabilidade, a cooperação e o fair play.

Segundo Wallhead e Hastie (2016), o MED fomenta a participação ativa e o compromisso dos alunos ao colocá-los no centro do processo, não apenas como praticantes, mas também como intervenientes na gestão e organização da prática desportiva.

A implementação deste modelo na UD de Atletismo assentou nos princípios estruturantes do mesmo, ainda que adaptados à realidade da turma e aos objetivos

definidos. As equipas foram organizadas de forma equilibrada e a cada grupo foram atribuídas funções específicas, como capitão, responsável pelos registos, diretor de comunicação e encarregado pelo material. A identidade coletiva foi trabalhada através da criação de nomes, logótipos e lemas de equipa, promovendo o sentimento de pertença e o envolvimento emocional dos alunos.

Para cada modalidade do atletismo foi elaborado um documento de boas práticas, disponibilizado três a quatro dias antes da respetiva aula, de forma a preparar os alunos para os conteúdos. Em complemento, foi construído um mini quiz específico para cada modalidade, que as equipas tinham de responder no início das sessões. Esta estratégia incentivou o estudo prévio, promoveu a discussão entre colegas e reforçou a consolidação dos conhecimentos antes da prática.

Apesar de todas as sessões terem sido lecionadas por mim, nomeadamente nas disciplinas abordadas, a participação dos alunos nas funções organizativas e logísticas contribuiu para a responsabilização e valorização de múltiplos papéis dentro da prática desportiva. A estrutura da unidade incluiu momentos de treino técnico, seguidos da aplicação em contexto competitivo e cooperativo entre equipas. A culminância do processo ocorreu com a realização de uma prova final entre equipas, que funcionou como momento de avaliação formativa e simbólica do percurso coletivo. Esta abordagem, embora adaptada, permitiu integrar os princípios essenciais do MED, promovendo um ensino mais participativo, motivador e alinhado com os valores da ética desportiva e da cooperação.

Teaching Games for Understanding (TGfU)

O modelo TGfU, criado por Bunker e Thorpe em 1982, é descrito por Clemente (2014) como uma abordagem centrada no aluno, que privilegia a compreensão tática e a tomada de decisão antes da aprendizagem técnica. O modelo defende que jogar, mesmo que com limitações adaptadas, é o primeiro passo para desenvolver o raciocínio tático e a motivação dos alunos. A estrutura clássica do TGfU assenta em seis fases: (I) forma de jogo adaptada à idade e ao nível dos alunos; (II) apreciação do jogo (regras); (III) consciência tática; (IV) tomada de decisão (o que fazer, como fazer?); (V) habilidades do jogo; (VI) performance (engloba todas as fases anteriores). De acordo com Costa, Greco, Mesquita e Graça (2010), o modelo *TGfU* incentiva os alunos a refletirem sobre as ações

de jogo e a explorarem diferentes soluções, promovendo um ensino mais significativo e participativo.

A UD de basquetebol foi construída com base no modelo TGfU, replicando a lógica pedagógica vivenciada no ano anterior. Através do jogo como ponto de partida, foi realizada uma avaliação diagnóstica das dificuldades dos alunos, sendo os conteúdos organizados de forma contextualizada, em resposta aos problemas identificados. A progressão seguiu uma lógica de crescente complexidade, com jogos reduzidos e condicionados, tarefas de tomada de decisão e momentos de jogo formal. Ainda que se tenham integrado momentos de instrução técnica para apoio à execução, a intencionalidade pedagógica manteve-se centrada na compreensão do jogo, validando a aplicação do TGfU como modelo dominante.

Modelo Desenvolvimental (MD)

O MD é um modelo pedagógico que se foca na adaptação das tarefas às capacidades dos alunos, com base numa lógica de progressão gradual, ajusta-se ao seu estádio de desenvolvimento motor, cognitivo e social.

Segundo Mesquita e Graça (2015), este modelo organiza-se a partir de três princípios fundamentais: (I) progressão - as tarefas aumentam gradualmente em dificuldade, de acordo com o ritmo dos alunos; (II) refinamento - aperfeiçoar a qualidade de execução motora com feedback construtivo e ajustado; (III) aplicação - o aluno aplica as competências adquiridas em tarefas funcionais ou em contexto mais próximo da realidade. O MD permite o ajustamento da prática pedagógica às características dos alunos e promove o desenvolvimento motor, técnico e social através de tarefas progressivas e significativas (Mesquita & Graça, 2015).

Na UD de Dança, a aplicação do Modelo Desenvolvimental foi adaptada de forma a integrar uma forte componente criativa e participativa. Os alunos tiveram liberdade para criar movimentos, gestos e sequências coreográficas, enquanto o professor assumiu o papel de facilitador, orientando o processo, corrigindo aspetos técnicos e assegurando as condições de segurança. Esta abordagem permitiu desenvolver simultaneamente

competências técnicas, expressivas e criativas, promovendo a autonomia, a motivação e o envolvimento ativo dos alunos, em consonância com os princípios do modelo.

Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ)

O MAPJ, desenvolvido por Mesquita et al. (2015), constitui uma abordagem didático-pedagógica centrada no desenvolvimento progressivo e articulado das competências técnico-táticas, no contexto dos jogos desportivos coletivos de não invasão.

Este modelo assenta numa lógica de progressão pedagógica que parte do ensino de tarefas simples e tecnicamente orientadas, evoluindo gradualmente para situações de maior complexidade, de modo a promover a compreensão do jogo e a sua transferência para contextos reais de prática (Mesquita, Farias e Hastie, 2012).

O MAPJ é resultante da integração de diversos modelos centrados no aluno, sendo eles o TGfU, o MD e o MED. Este modelo conjuga várias características dos diferentes modelos sob uma estrutura coerente e progressiva. Alinhado com as teorias construtivistas da aprendizagem, este modelo valoriza o praticante como agente ativo na construção do conhecimento, promovendo a resolução de problemas e a tomada de decisão.

Contudo, como já foi referido, o MAPJ foi desenvolvido especificamente para o ensino de jogos de não invasão, como o voleibol, uma vez que estes apresentam uma lógica interna distinta dos jogos de invasão. Segundo as orientações da Faculdade de Motricidade Humana (s.d.), o MAPJ não é aplicável a jogos de invasão, pois a sua lógica metodológica pressupõe a previsibilidade e estrutura do jogo, algo que não se verifica em modalidades com elevada fluidez e contacto direto, como o basquetebol, futebol ou andebol.

Na UD de voleibol, a implementação do MAPJ permitiu organizar as aprendizagens de forma sequencial e adaptada ao nível da turma. A progressão começou com o desenvolvimento de gestos fundamentais, como o passe, a manchete, o serviço e a receção, passando por jogos reduzidos (1x1, 2x2, 3x3) e culminando com a realização de um torneio interno. As sessões integraram momentos de instrução técnica e prática contextualizada, proporcionando aos alunos oportunidades consistentes de aplicar as aprendizagens em situações reais. Esta abordagem favoreceu a motivação, a compreensão do jogo e a consolidação das competências técnico-táticas em ambiente escolar.

Na UD de ténis, a aplicação do MAPJ seguiu os princípios estruturantes apresentados por Mesquita, Afonso, Coutinho e Araújo (2015) para o voleibol, adaptando-os às especificidades da modalidade. Tal como preconizado no modelo, as aprendizagens foram organizadas de forma sequencial, iniciando-se com situações simplificadas que permitiram aos alunos compreender a lógica do jogo e desenvolver competências básicas de manipulação da raquete e da bola.

A progressão incluiu a introdução gradual dos gestos técnicos fundamentais, como o serviço, o batimento de direita e o de esquerda, sempre integrados em contextos de jogo adaptados, favorecendo a articulação entre técnica e tática desde as fases iniciais. As tarefas foram delineadas com objetivos claros, conteúdos específicos e níveis de exigência ajustados ao desempenho dos alunos, garantindo oportunidades significativas de participação e aprendizagem para todos. Esta abordagem, coerente com a fundamentação do modelo, promoveu a motivação, a autonomia e a capacidade de tomada de decisão, assegurando que o desenvolvimento técnico-tático ocorreu de forma contextualizada e inclusiva, tal como defendido no capítulo de referência.

4.5.2 Reflexão sobre os Modelos de Ensino

A Tabela 6 apresenta de forma concisa os modelos de ensino utilizados, as modalidades em que foram aplicados e respetivas vantagens e limitações, ilustrando a variedade de abordagens exploradas ao longo da prática e a necessidade de ajustá-las ao contexto e às características da turma.

Ao longo da prática letiva, a utilização de diferentes modelos de ensino permitiu-me reconhecer o impacto direto que as decisões pedagógicas têm na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Esta experiência reforçou a importância de uma abordagem planeada, mas também flexível, na qual a escolha do modelo não se limita a uma definição teórica, mas é antes uma resposta intencional às características da turma, à natureza da modalidade e aos objetivos delineados.

A diversidade de modelos aplicados, desde abordagens mais estruturadas como o MID até propostas centradas no aluno como o MED ou o TGfU, levou-me a desenvolver uma maior sensibilidade pedagógica. Compreendi que cada modelo proporciona oportunidades diferentes. Uns favorecem o rigor técnico e a segurança, enquanto outros potenciam a autonomia, o pensamento crítico ou a cooperação. Mais do

que escolher o modelo ideal, aprendi a ajustar a abordagem consoante a realidade do grupo e do conteúdo, tornando o meu ensino mais intencional e eficaz.

A aplicação dos modelos também teve efeitos visíveis no comportamento e na evolução dos alunos. Nas modalidades nas quais a estrutura era mais fechada e orientada, os alunos demonstraram respeito e seriedade com os exercícios abordados. Nas modalidades onde optei por modelos centrados no aluno, notei um maior envolvimento, participação ativa e motivação. Esta perceção ajudou-me a compreender que a aprendizagem vai muito além da execução motora, envolvendo o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas que só emergem quando damos espaço ao aluno para participar ativamente.

Curiosamente, ao refletir sobre a ordem em que os modelos foram aplicados, percebo que ainda que não tenha sido totalmente planeado, houve uma correspondência natural entre a fase do ano letivo e o tipo de abordagem utilizada. No início do ano, num momento em que ainda estava a conhecer a turma e a estabelecer rotinas, recorri com maior frequência ao MID, o que garantiu maior controlo, segurança e clareza na gestão das aulas. Já em fases mais avançadas, quando existia maior autonomia, maturidade e confiança por parte dos alunos, foi possível aplicar modelos como o MED, oferecendo-lhes mais responsabilidade e envolvimento nas dinâmicas. Esta progressão revelou--se coerente com o desenvolvimento da turma e com a minha própria evolução enquanto professor em formação.

Em suma, a oportunidade de aplicar estes modelos em contexto de EF ajudou-me a perceber que os modelos de ensino constituem ferramentas pedagógicas estruturantes, que oferecem ao professor uma base teórica e prática para refletir criticamente sobre aquilo que ensina, como ensina, a quem ensina e porquê. Através da sua aplicação, sinto-me agora mais seguro com as minhas decisões didáticas, conseguindo adaptá-las ao contexto específico da turma e sobretudo para recentrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno. Esta consciência pedagógica permitiu promover experiências mais significativas, inclusivas e motivadoras, ajustadas às necessidades, interesses e ritmos individuais de cada aluno.

Tabela 6 - Quadro Comparativo dos Modelos de Ensino

Modelos	Modalidades Aplicadas	Vantagens	Limitações
Modelo de Instrução Direta (MID)	Ginástica	Garante segurança na execução de gestos técnicos complexos e proporciona uma estrutura clara e sequencial de ensino.	Reduz a autonomia do aluno, limita a tomada de decisão e pode tornar as aulas menos motivadoras.
Modelo de Educação Desportiva (MED)	Atletismo	Desenvolve responsabilidade, cooperação e autonomia; estimula o envolvimento dos alunos nas dinâmicas da aula.	Requer tempo para organização e maturidade dos alunos para a gestão de papéis e tarefas.
Modelo Desenvolvimental (MD)	Dança	Permite uma progressão adaptada ao nível dos alunos, focando-se na qualidade técnica e na aplicação funcional das aprendizagens.	Exige diferenciação constante e pode ser difícil de aplicar em turmas muito heterogéneas.
***Teaching Games for Understanding* (TGfU)**	Basquetebol	Desenvolve compreensão tática e tomada de decisão; promove motivação e aprendizagem contextualizada.	Requer elevada capacidade de adaptação por parte do professor e pode comprometer o ensino técnico se mal aplicado.
Modelo de Abordagem Progressiva ao jogo (MAPJ)	Voleibol e Ténis	Estrutura o ensino técnico e tático de forma progressiva e coerente favorece a compreensão do jogo.	Aplicável apenas jogos de não-invasão.
Modelo Multidisciplinar	Natação	Favorece uma experiência aquática diversificada; promove motivação, inclusão e continuidade da prática física em diferentes contextos	A implementação de todas essas modalidades pode ser condicionada por fatores logísticos como tempo, espaço e recursos materiais.

4.5.3 Estilos de Ensino

Os estilos de ensino são uma ferramenta que auxilia o professor na organização e condução do processo de ensino-aprendizagem, sendo definidos por Mosston (1988) como "as formas pelas quais as decisões pedagógicas são distribuídas entre o professor e o aluno durante a aula". A proposta de Mosston organiza-se numa escala contínua de estilos, que vai desde uma abordagem centrada no professor até estilos centrados no aluno, em função da responsabilidade na tomada de decisão (antes, durante e depois da tarefa).

Este modelo teórico, conhecido como Espectro dos Estilos de Ensino, inclui 11 estilos identificados por letras de A a K, distribuídos em duas grandes categorias: Estilos Convergentes (A–E), o professor toma a maioria das decisões, o que favorece a reprodução de modelos e a aquisição de habilidades técnicas com maior controlo. Estilos Divergentes (F–K), transferem progressivamente o controlo para o aluno, promovendo o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia.

A lógica do espectro reflete uma perspetiva evolutiva da aprendizagem, reconhecendo que diferentes estilos são adequados para diferentes objetivos, conteúdos, fases de aprendizagem e perfis de alunos. Assim, não existe um estilo "melhor" do que outro, a sua eficácia depende do contexto, da maturidade dos alunos e das metas pedagógicas estabelecidas.

A grande contribuição de Mosston (1988) foi precisamente tornar visível a diversidade metodológica ao dispor do professor, promovendo uma prática mais consciente, intencional e adaptada.

A Tabela 7 apresenta a classificação dos Estilos de Ensino segundo Mosston (1988). De acordo com esta classificação, foram aplicados diferentes estilos de ensino, selecionados em função das características das modalidades e dos objetivos pedagógicos. Nos contextos da ginástica e natação, privilegiaram-se estilos de natureza convergente, como o comando, pois eram adequados a conteúdos com elevada exigência técnica ou necessidades de segurança e adaptação ao nível dos alunos. Já em outras modalidades como atletismo, ténis, voleibol, basquetebol e dança, optou-se por estilos de caráter divergente, como a descoberta guiada e a iniciativa do aluno, que promovem uma maior exploração, resolução de problemas e autonomia naquilo que é a aprendizagem dos alunos.

Tabela 7- Classificação dos Estilos de Ensino segundo Mosston (1988)

Estilos Convergentes	Estilos Divergentes
A – Comando	F – Descoberta Guiada
B- Tarefa	G – Descoberta Convergente
C – Avaliação Recíproca	H – Descoberta Divergente
D – Autoavaliação	I – Programa Individual
E – Inclusivo	J – Iniciativa do aluno
	K - Autoensino

4.5.4 Reflexão sobre os Estilos de Ensino

A diversidade de estilos adotados refletiu-se não apenas nas matérias de ensino abordadas, mas também na necessidade de adaptar as estratégias ao perfil, maturidade e ritmo de aprendizagem dos alunos.

Desta forma, o estilo de comando, embora frequentemente associado a uma conotação negativa, mostrou-se eficaz em contextos em que a segurança e a correção técnica são prioritárias, como na ginástica ou na natação. No entanto, ao refletir sobre a prática e tendo em conta as características da minha turma, reconheço que poderia ter atribuído uma maior liberdade aos alunos, através do uso de outros estilos, como o recíproco ou o inclusivo. Provavelmente, o que me levou a não o fazer foi o facto de ter lecionado estas modalidades logo no início do ano letivo, numa fase em que ainda não tinha uma perspetiva clara da turma. Penso que, se tivesse lecionado estas unidades no final do terceiro período, por exemplo, a abordagem teria sido um pouco diferente.

Por outro lado, os estilos divergentes, como a descoberta guiada, a iniciativa do aluno ou o autoensino, revelaram-se adequados quando pedi à turma que se dividisse em grupos para realizar uma coreografia. Estas abordagens favoreceram o pensamento crítico, a criatividade e a autorregulação, promovendo um envolvimento mais ativo e responsável dos alunos na aula, que era o que pedia para esta UD. Apesar dos desafios que colocam, nomeadamente a necessidade de gerir dinâmicas mais abertas e imprevisíveis, considero que a sua implementação foi positiva, uma vez que a minha

turma demonstrava uma boa maturidade para trabalhar de forma autónoma, não apresentando, na maioria das vezes, comportamentos desviantes.

Em retrospetiva, compreendi que a escolha do estilo de ensino influencia diretamente a dinâmica da aula e a relação pedagógica estabelecida com os alunos. Mais do que um recurso técnico, o estilo reflete o grau de liberdade que estamos dispostos a conceder aos alunos e isso exige um bom conhecimento da turma, uma gestão eficaz do tempo disponível e a capacidade de ajustar decisões em tempo real. Foram poucos os momentos em que, perante imprevistos, tive de transitar de um estilo para outro, pois a turma respondeu de forma positiva aos estilos de ensino inicialmente definidos.

Por fim, a prática reforçou a importância da variedade e da alternância intencional entre estilos. Não faz sentido recorrer sempre ao mesmo estilo ao longo do ano letivo, uma vez que as modalidades são diferentes, a resposta dos alunos também varia e ao utilizar diferentes formas de distribuir as decisões pedagógicas, consegui responder melhor às necessidades individuais de cada aluno.

4.6 Planos de Aula

O plano de aula representa uma unidade de operacionalização do processo de ensino-aprendizagem, traduzindo de forma concreta as intenções educativas do professor para uma determinada sessão. No contexto da EF, este instrumento adquire uma importância acrescida, dada a necessidade de gerir o tempo, o espaço, os materiais e a dinâmica da turma em contextos marcados por variabilidade e imprevisibilidade, como é o caso das aulas realizadas em espaços exteriores, frequentemente sujeitas a alterações meteorológicas ou a fatores logísticos inesperados.

O plano de aula é um instrumento fundamental para sistematizar os objetivos da sessão, selecionar conteúdos coerentes, definir estratégias metodológicas ajustadas à realidade dos alunos e antecipar formas de avaliação, funcionando como guia de ação e instrumento de regulação contínua (Oliveira, Rocha, & Oliveira, 2018).

Para Tardin e Souza Neto (2021), o plano de aula é mais do que um documento técnico: é uma ferramenta de reflexão didática que obriga o professor a pensar e a tomar decisões fundamentadas, promovendo uma prática consciente, eficaz e flexível. De acordo com Quina (2009), a estrutura clássica da aula em EF pode ser compreendida em

três momentos distintos e complementares: (I) parte inicial, (II) parte fundamental e a (III) parte final. Este modelo é amplamente reconhecido na literatura educacional e funciona como referência para a organização sistemática das sessões letivas. Este autor refere que a parte inicial: tem como finalidade introduzir a sessão, apresentar os objetivos, realizar dinâmicas de acolhimento e desenvolver atividades de aquecimento que preparem os alunos fisicamente e mentalmente para os conteúdos que irão ser abordados na parte fundamental. A parte fundamental corresponde ao momento central da aula, dedicado ao ensino dos conteúdos principais, à realização de jogos e exercícios específicos que promovem aprendizagens motoras, cognitivas e sócioafetivas. E a parte final oferece um espaço para a desaceleração, recuperação e reflexão, permitindo aos alunos recuperar o ritmo corporal, recolher materiais e idealmente, realizar uma síntese ou debate sobre o que aprenderam.

Numa fase inicial, e à semelhança do que aconteceu no primeiro ano do Mestrado, sentia-me bastante condicionado pelo plano de aula, encarando-o como um guião que deveria ser cumprido na sua totalidade, tanto no que diz respeito aos exercícios planeados como à duração prevista para cada um. No entanto, como já foi anteriormente referido, a profissão docente, particularmente no contexto da EF, é marcada por uma elevada instabilidade e imprevisibilidade, o que frequentemente impossibilita o cumprimento rigoroso do plano. Após algumas reflexões com a PC, compreendi que o plano de aula deve ser entendido, sobretudo como uma ferramenta de preparação que permite ao professor estar mais apto a lidar com imprevistos e a adaptar as decisões pedagógicas em função da realidade do momento.

Com o decorrer das sessões, percebi que já não sentia a necessidade de seguir o plano de forma rígida. Pelo contrário, comecei a ajustá-lo em tempo real, introduzindo variações nos exercícios para melhor responder às dificuldades dos alunos. Em várias ocasiões, os exercícios planeados não surtiram o efeito desejado, o que me levou a introduzir adaptações que não estavam inicialmente previstas. Em outras situações, o tempo definido revelou-se excessivo, tornando a tarefa cansativa e pouco produtiva para os alunos, pelo que foi necessário encurtar a sua duração para salvaguardar a motivação e o envolvimento da turma.

"Uma das adaptações realizadas nesta aula foi no penúltimo exercício onde estava planeado realizar 3x3 + 2 apoios, mas o exercício acabou por ficar 3x3 + 3 apoios, pois o número de alunos obrigou-me a fazer esta adaptação, o terceiro apoio

ficou posicionado na linha do meio-campo e tinha a mesma função que os outros 2: devolver a bola para a equipa que tem a posse de bola, sendo mais um elemento participativo no jogo." (Reflexão da Aula 33)

Ao refletir sobre o processo de construção dos planos de aula, reconheço que poderia ter investido mais na antecipação de variantes metodológicas para cada tarefa, assegurando respostas pedagógicas mais eficazes perante a diversidade de ritmos e níveis de aprendizagem da turma. Embora o plano servisse como um guia estruturado, por vezes senti necessidade de reformular as tarefas em tempo real, o que teria sido mais fluido caso existissem alternativas pré-definidas. A capacidade de ajustar o planeamento é fundamental para assegurar uma prática pedagógica flexível, adaptada às necessidades dos alunos e centrada no seu desenvolvimento (Ferreira & Cosme, 2021).

4.7 Processo de avaliação

Segundo Hadji (2001, citado por Furlanetto, 2005, p. 5), a avaliação deve ser entendida como um processo sistemático de recolha, análise e interpretação de informações relevantes, com o objetivo de fundamentar decisões pedagógicas, pois "avaliar não é medir, nem separar os que sabem dos que não sabem, mas sobretudo é um instrumento que deve servir para fazer com que o aluno progrida". Neste sentido, a avaliação deve ser concebida como um instrumento de regulação da ação pedagógica, integrando-se de forma contínua e reflexiva no processo de E-A.

Para Vargas (2014), a avaliação assume um papel central na promoção de uma aprendizagem mais consciente, autónoma e significativa. Este autor defende que devem ser utilizados diferentes instrumentos, como a observação sistemática, grelhas de registo, autoavaliações ou trabalhos de grupo.

Assim, ao longo do presente ano letivo, foram utilizados três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa, cada uma com funções distintas, mas complementares, no acompanhamento e regulação do processo de E-A.

4.7.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica assume um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, ao permitir que o professor recolha informações sobre o nível inicial dos alunos relativamente a determinados conteúdos, competências ou atitudes. Segundo Pontes Junior (2017), a avaliação diagnóstica constitui um ponto de partida fundamental para ajustar a intervenção pedagógica às necessidades reais dos alunos, permitindo uma abordagem mais diferenciada e eficaz no ensino da EF. Ao identificar o nível de desenvolvimento dos alunos, as suas limitações e potencialidades, a avaliação diagnóstica permite planear o ensino com maior intencionalidade e adequação. A avaliação diagnóstica deve ser entendida como um instrumento orientador da ação pedagógica, sendo particularmente relevante em contextos onde as experiências prévias dos alunos variam consideravelmente, como acontece frequentemente na disciplina de Educação Física (Gonçalves, Fernandes, Oliveira & Gouveia, 2014).

A Tabela 8 sintetiza os instrumentos e metodologias da avaliação diagnóstica, permitindo identificar o nível inicial dos alunos e orientar o planeamento pedagógico.

Tabela 8- Instrumentos e metodologias na AD

<table>
<tr><th>Matérias de Ensino</th><th>Instrumento</th><th>Metodologia</th></tr>
<tr><td>Natação</td><td>Instrumento adaptado, usado na unidade curricular de Natação no ano 23/24.</td><td rowspan="9">Observação in loco.</td></tr>
<tr><td>Ginástica</td><td rowspan="6">Instrumentos de observação criados por mim no ano letivo 24/25 (com base nos parâmetros das AE)</td></tr>
<tr><td>Voleibol</td></tr>
<tr><td>Basquetebol</td></tr>
<tr><td>Ténis</td></tr>
<tr><td>Dança</td></tr>
<tr><td>Atletismo</td></tr>
<tr><td>Aptidão Física</td><td>Testes FitEscola</td></tr>
</table>

Como já foi referido ao longo do relatório, na escola de acolhimento a avaliação diagnóstica em EF é realizada nas primeiras semanas do ano letivo. Este procedimento

permitiu observar e registar o desempenho dos alunos em diferentes modalidades, fornecendo dados relevantes para identificar o seu nível de partida e ajustar o planeamento pedagógico de forma mais intencional e adequada às necessidades reais de cada grupo-turma.

Ao longo da PL, as avaliações diagnósticas foram realizadas com base em grelhas com o objetivo de avaliar os conteúdos específicos a abordar em cada UD. Em natação recorri a uma tabela utilizada no ano anterior na unidade curricular de natação, ajustando-a à realidade da turma.

Nas modalidades como o voleibol, basquetebol, atletismo, dança, ténis e ginástica, foram elaboradas grelhas assegurando uma recolha sistemática de dados relevantes sobre o desempenho inicial dos alunos.

Uma das principais dificuldades sentidas na realização da avaliação diagnóstica ocorreu no início do ano letivo, quando ainda não conhecia bem os alunos, o que dificultava a identificação individual durante os momentos de registo. A ausência de familiaridade com os rostos e nomes dos alunos tornou o processo de avaliação mais lento e propenso a erros. Para contornar essa limitação, recorri à ajuda de alguns alunos, que colaboraram na identificação dos colegas sempre que necessário.

Na AD de ténis, uma das dificuldades foi o número excessivo de conteúdos inicialmente previstos para avaliação. A grelha elaborada contemplava diversos critérios técnicos, mas com o decorrer das aulas e face a alguns imprevistos, tornou-se evidente que nem todos os conteúdos poderiam ser abordados ao longo da unidade. Esta situação levou-me a reajustar o planeamento e a reduzir o número de objetivos a trabalhar, passando a focar a intervenção pedagógica em aspetos mais essenciais e exequíveis dentro do tempo disponível. Esta experiência mostrou-me a importância de uma avaliação diagnóstica realista, alinhada com o contexto e a duração efetiva da UD.

Os instrumentos e metodologias utilizados no processo de avaliação diagnóstica encontram-se sintetizados na tabela abaixo. Os resultados obtidos a partir dessa avaliação estão apresentados nos pontos 3.2.5 “Proficiência Motora” e 3.2.6 “Testes de Aptidão Física”, permitindo uma análise mais aprofundada das características e necessidades dos alunos no início do ano letivo.

4.7.2 Avaliação Formativa

Na EF e na formação de professores desta disciplina, o modelo de avaliação formativa tem sido cada vez mais valorizado. De acordo com López Pastor e Pérez Pueyo (2017), a avaliação formativa e partilhada promove o envolvimento ativo dos alunos no processo de avaliação, incentivando-os a participar na construção de critérios, refletir sobre o seu desenvolvimento e autorregular a sua aprendizagem, favorecendo assim os resultados pedagógicos e a qualidade do ensino.

Desta forma, o manual da DGE defende que a avaliação formativa deve ser vista como um mecanismo que deve fazer parte do quotidiano da aula, permitindo aos alunos conhecerem os objetivos de aprendizagem, a sua posição privilegiada no percurso e o que precisam fazer para progredir. Este processo depende de uma comunicação eficaz entre professor e aluno e do uso sequencial e criterioso de feedback orientado, que são fatores fundamentais para apoiar e melhorar as aprendizagens.

A avaliação formativa desempenhou um papel central ao longo da PL, permitindo-me acompanhar o progresso dos alunos de forma contínua e ajustar a intervenção pedagógica sempre que necessário. Conforme referido no documento de apoio à UC de Didática Geral (FADEUP, 2023, documento interno, p. 24), a avaliação formativa "possui um caráter sistemático e contínuo, sendo da responsabilidade conjunta do professor, em diálogo com os alunos e outros professores".

Na prática, a avaliação formativa concretizou-se em várias ações durante as aulas, nomeadamente na observação sistemática dos alunos durante a realização das tarefas. Um dos exemplos de uma avaliação formativa realizada foi nos torneios realizados durante as unidades didáticas de basquetebol e voleibol. Nestes momentos, os alunos foram desafiados a aplicar, em contexto real de jogo, os conhecimentos técnicos e táticos desenvolvidos ao longo das aulas. Para além de promoverem motivação e envolvimento, estas aulas funcionaram como um instrumento valioso de avaliação contínua, permitindo-me observar de forma mais autêntica o desempenho dos alunos, identificar dificuldades específicas e ajustar o planeamento didático em função das necessidades observadas.

4.7.3 Avaliação Sumativa

A AS consiste numa apreciação global das aprendizagens realizadas pelos alunos, sendo geralmente aplicada no final de uma UD. Tem como principal objetivo emitir um juízo sobre o nível de desempenho dos alunos face a um conjunto de objetivos previamente definidos (Santos, 2016).

A AS desempenha um papel importante no processo de E-A, pois permite uma apreciação global e final das aprendizagens realizadas pelos alunos. A sua principal função é informar aos alunos sobre o seu nível de desempenho em relação às metas estabelecidas, servindo de base para decisões importantes como as classificações finais (Hadji, 2001, citado por Furlanetto, 2005). Além disso, ao fornecer dados quantificáveis e objetivos, a AS permite que os alunos, os professores e os EE compreendam os resultados alcançados, criando transparência no processo educativo e promovendo um sentido de responsabilidade partilhada. Quando bem estruturada e alinhada com os critérios previamente estabelecidos, esta avaliação contribui para a justiça e equidade educativa, valorizando o percurso dos alunos e reconhecendo o seu progresso de forma clara e rigorosa.

Durante o estágio, a AS foi realizada de acordo com os critérios gerais definidos pela escola, que estipulam uma ponderação entre os domínios das matérias lecionadas, da aptidão física e dos conhecimentos. No entanto, para garantir uma aplicação mais prática e ajustada à realidade de cada UD, foram criadas grelhas específicas para cada matéria de ensino, segundo as AE.

Assim, dentro do enquadramento definido pela escola, a avaliação foi operacionalizada com a seguinte ponderação: (45%) correspondente à 1.ª matéria de ensino, (45%) correspondente à 2.ª matéria de ensino, (5%) aos testes de aptidão física, (5%) relativo à realização de um trabalho de grupo ou teste teórico, consoante o planeado para cada turma.

É de referir que no último período letivo, a distribuição percentual dos critérios de avaliação sofreu um ajuste, passando a ser 30% para cada uma das três matérias lecionadas, voleibol, dança e atletismo e 5% para a componente dos conhecimentos e outros 5% para a aptidão física. Esta alteração deveu-se ao facto de o período englobar três unidades didáticas distintas, exigindo uma ponderação equilibrada entre elas para refletir adequadamente o desempenho global dos alunos.

No que diz respeito à avaliação da área dos conhecimentos, esta foi assegurada ao longo dos três períodos através da realização de um trabalho de grupo, centrado em temas gerais da Educação Física e do Desporto. Os alunos foram organizados em grupos de quatro elementos e desenvolveram os seus trabalhos de acordo com as orientações fornecidas, permitindo aferir não só o domínio teórico, mas também a capacidade de pesquisa, colaboração e apresentação. Este tipo de avaliação promoveu uma dimensão mais reflexiva e crítica da aprendizagem, complementando os restantes domínios da AS.

A Tabela 9 apresenta a comparação e evolução dos alunos da AD para a AS, evidenciando melhorias significativas em várias modalidades.

Tabela 9- Comparação e evolução dos alunos da AD para a AS

	Avaliação Diagnóstica		***Avaliação Sumativa***	
Matéria	**Nível Introdutório**	**Nível Elementar**	**Nível Introdutório**	**Nível Elementar**
Natação	15	3	11	7
Ginástica	14	4	4	14
Basquetebol	12	6	6	12
Ténis	16	2	12	6
Voleibol	13	5	11	7
Dança	10	8	4	14
Atletismo	12	6	6	12

Na unidade de ginástica, a AD contemplou um conjunto alargado de elementos técnicos. Contudo, devido à reduzida carga horária disponível para o desenvolvimento desta unidade, a AS acabou por incidir apenas sobre os elementos efetivamente lecionados: rolamento à frente, rolamento à retaguarda, apoio invertido e figuras de trios. Na AD, a maioria dos alunos revelou dificuldades nos saltos realizados no minitrampolim, posicionando-se maioritariamente no nível introdutório. No entanto, como esses conteúdos foram excluídos da AS, os resultados refletiram uma melhoria significativa, com a maioria dos alunos a atingir o nível elementar.

A aplicação da AS variou consoante a especificidade de cada modalidade, mas em todos os casos procurou-se garantir alinhamento com as AE e com os critérios de avaliação estabelecidos.

Na natação e na ginástica, foi construída uma grelha baseada nas AE, onde cada elemento técnico tinha um peso específico acordado com a professora cooperante. A avaliação final era atribuída numa escala de 0 a 20 valores, calculada com base na percentagem de execução de cada elemento.

Já no caso do basquetebol, ténis e voleibol, foram utilizadas listas de verificação (*checklists*) com critérios de êxito previamente definidos. A cada critério correspondia um valor (geralmente 1 ou 2 pontos) e a nota final da matéria de ensino resultava da soma ponderada dos critérios cumpridos, podendo ser ajustada consoante a análise qualitativa do desempenho do aluno. Este tipo de instrumento revelou-se prático, objetivo e transparente, facilitando tanto o registo como a comunicação da avaliação.

Em atletismo, a avaliação assumiu uma lógica mais cooperativa e formativa, devido ao modelo utilizado, onde os alunos recebiam uma pontuação geral de grupo com base nas suas prestações e classificações nas atividades propostas, e posteriormente, cada grupo dividia essa nota entre os elementos, sendo o professor responsável por validar ou ajustar as propostas consoante a observação individual.

Enquanto em dança, a avaliação assentou nos critérios de êxito apresentados logo no início da UD, permitindo uma apreciação clara do desempenho de cada aluno face aos objetivos definidos.

Em forma de comparação, durante o primeiro período utilizei uma abordagem avaliativa baseada em escalas numéricas diretas (0 a 20), com percentagens atribuídas a cada elemento técnico. Contudo, essa metodologia revelou-se um pouco difícil, devido à definição dos critérios e pela dificuldade em distinguir desempenhos semelhantes entre os alunos, o que aumentava a subjetividade na atribuição das classificações. Com base nesta experiência, no segundo período optei por reformular a abordagem da AS, passando a utilizar listas de verificação com critérios de êxito específicos, observáveis e previamente definidos, cada um associado a uma pontuação simples (como 1 ou 2 pontos). Esta mudança contribuiu significativamente para tornar o processo avaliativo mais claro, objetivo e sobretudo, mais justo, permitindo uma análise mais precisa do desempenho dos alunos e facilitando a comunicação dos resultados de forma transparente e fundamentada.

4.8 Reflexão das aulas lecionadas

A reflexão sistemática sobre as aulas lecionadas assume um papel importante no desenvolvimento profissional do professor estagiário, funcionando como um processo contínuo de análise crítica, ajustamento e aprendizagem (Betti, 2010). Esta capacidade de refletir permite compreender os efeitos das decisões pedagógicas tomadas em aula, identificar fragilidades e consolidar estratégias eficazes, sendo essencial para uma docência mais consciente e coerente.

Neste tópico será desenvolvida uma reflexão global sobre a prática letiva realizada ao longo do estágio. Para facilitar a organização e a coerência desta análise, optei por estruturá-la em três momentos distintos, correspondentes a cada um dos períodos letivos. Em cada secção, procurarei identificar e analisar as principais dificuldades enfrentadas, os erros mais recorrentes, as aprendizagens significativas e a evolução da minha intervenção pedagógica. O objetivo é não apenas descrever o percurso realizado, mas compreender criticamente como cada etapa contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto professor estagiário.

4.8.1 Reflexão das aulas 1º período

O primeiro período da prática letiva representou uma fase de transição intensa e exigente, marcada por alguns desafios iniciais, aprendizagens progressivas e um processo de adaptação. A passagem de contextos com pequenos grupos para uma turma real, numerosa e heterogénea constituiu um verdadeiro desafio, principalmente ao nível da gestão do espaço, do tempo e da atenção individualizada. No contexto de estágio, a realidade de turmas com mais de vinte alunos revelou-se uma das principais exigências. Considero que esta transição foi complexa nas primeiras aulas, nas quais apresentava uma maior insegurança e um desconhecimento dos alunos. O principal exemplo dessa fase inicial ocorreu logo na primeira aula prática, quando por inexperiência, assumi sozinho a tarefa de desmontar os materiais, desperdiçando tempo útil que poderia ter sido aproveitado pedagogicamente. Esta situação, que foi logo comentada com a PC e corrigida nas sessões seguintes, levou-me inicialmente a tomar a decisão de envolver os alunos nas tarefas logísticas da aula com o objetivo prático de poupar tempo e melhorar a fluidez das sessões. No entanto, só um pouco mais tarde através da reflexão sobre a prática e da observação mais atenta do impacto dessa mudança, percebi que ao fazê-lo

estava também a promover a autonomia e o envolvimento ativo dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem.

> *"Uma das possíveis estratégias pensadas é pedir aos alunos para desmontar o exercício, enquanto eles fazem isso, começo a organizar o próximo exercício, de modo, a colocar os alunos em uma tarefa envolvente da aula e de forma a perder menos tempo." (Reflexão da Aula 2)*

Ao longo deste período, sobretudo no primeiro mês, acredito que o meu foco esteve excessivamente centrado no cumprimento rigoroso do plano de aula. Preocupava-me em seguir à risca os tempos definidos para cada exercício e em garantir transições milimetricamente organizadas entre tarefas. No entanto, com o tempo e através da análise crítica da prática, fui percebendo que esta rigidez me impedia de dar a devida atenção a variáveis pedagógicas mais relevantes, como o envolvimento dos alunos, a qualidade da comunicação e a adequação das tarefas ao contexto imediato. Esta tomada de consciência foi essencial para começar a encarar o plano como um ponto de partida, sujeito a ajustes em tempo real, sempre que a realidade da aula assim o exigisse, colocando o foco na eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

De forma geral, este primeiro período representou uma etapa de intensa aprendizagem, na qual a prática letiva se assumiu como um espaço privilegiado de experimentação, reflexão e desenvolvimento profissional. A experiência foi determinante para a consolidação de competências técnicas e pedagógicas, bem como para a construção de uma postura docente sustentada na escuta, na análise crítica e na procura contínua de uma prática mais consciente, ajustada e significativa.

4.8.2 Reflexão das aulas 2º período

No que diz respeito ao segundo período, traduziu-se acima de tudo num aprofundamento da prática pedagógica e na consolidação de competências construídas anteriormente. As preocupações/dificuldades iniciais em relação à gestão do tempo, foram sendo gradualmente superadas à medida que fui adquirindo maior segurança na condução das aulas. Com essa evolução, deixei de estar tão concentrado em controlar o tempo de cada tarefa e passei a dedicar mais atenção à forma como a informação era transmitida e compreendida pela turma.

Um exemplo concreto desta evolução ocorreu numa aula em que introduzi o lançamento em passada no basquetebol. Nessa ocasião, limitei-me a descrever verbalmente o movimento, sem recorrer a qualquer tipo de exemplificação/demonstração. Ao observar a execução dos alunos, percebi que muitos não estavam a realizar corretamente o gesto técnico, mostrando algumas dificuldades na compreensão dos apoios. Posteriormente, em momento de reflexão, reconheci que deveria ter demonstrado o movimento ou em alternativa, solicitado que um aluno mais experiente na modalidade o faça. Com esta falha ainda presente, reformulei a abordagem na aula seguinte, exemplifiquei o lançamento e coloquei arcos no exercício para orientar os apoios e facilitar a perceção da coordenação necessária. A alteração produziu melhorias evidentes na execução dos alunos, reforçando a importância da demonstração e da clareza na estruturação das tarefas.

"Nesta aula, corrigi o que tinha feito de mal na aula anterior, então voltei a explicar novamente o lançamento na passada, focando na parte técnica, então fiz um exercício onde os alunos driblavam e tinham dois arcos, estes teriam de realizar dois apoios (pé direito e depois pé esquerdo) nos dois arcos, elevando posteriormente a coxa e o braço do mesmo lado. Durante o exercício já se notou uma clara melhoria na realização do lançamento na passada (...)." (Aula 33)

Neste período, tive a oportunidade de lecionar uma modalidade com a qual me sentia menos à vontade, devido à pouca experiência ao longo do meu percurso pessoal. Durante a lecionação desta matéria de ensino, apercebi-me de estar a investir numa preparação mais rigorosa e num estudo mais aprofundado dos conteúdos. Esta exigência revelou-se não como um obstáculo, mas uma oportunidade de crescimento, ao exigir de mim uma postura mais proativa, reflexiva e fundamentada na procura contínua de melhoria.

Em síntese, este segundo período representou uma mudança significativa no foco da minha intervenção pedagógica. Se inicialmente a minha preocupação se centrava sobretudo em seguir à risca o plano de aula, ao longo do tempo fui deslocando esse foco para algo mais importante, a aprendizagem efetiva dos alunos. Passei a estar mais atento à forma como a informação era compreendida, à clareza das instruções, à qualidade das interações e à adequação das tarefas às características de cada aluno.

4.8.3 Reflexão das aulas 3º período

O terceiro período marcou uma continuidade natural no meu percurso de desenvolvimento profissional, mas também uma consolidação importante na forma como encaro a prática pedagógica.

Um dos aspetos mais marcantes deste período foi a crescente valorização da autonomia dos alunos no processo de E-A. Em contextos como a dança, promovi momentos em que os alunos podiam explorar e construir a aprendizagem por si próprios, no atletismo, foram planeadas atividades em que as equipas tinham de refletir e decidir as estratégias mais adequadas, percebi o potencial da aprendizagem centrada no aluno para estimular a responsabilidade, a tomada de decisão e o pensamento crítico. Penso que esta mudança representa um sinal de evolução, pois reconheço que no início do ano letivo, era impensável implementar este tipo de abordagem.

A imprevisibilidade, que era vista como uma fonte de instabilidade e desconforto, passou a ser vista como algo que faz parte do processo de evolução. Aprendi a aceitar que nem sempre tudo corre como planeado e que a qualidade da prática muitas vezes tem a ver com a forma como se responde a essas situações inesperadas.

No entanto, reconheço que ainda existem aspetos a melhorar, por vezes era difícil manter o envolvimento esperado da turma em todas as aulas ou o tempo de prática nem sempre era maximizado como planeado.

Em suma, acredito que a minha postura enquanto professor estagiário evoluiu ao longo do estágio. No início, a minha preocupação recaía sobretudo sobre o controlo da aula, o cumprimento do plano e a gestão das tarefas com eficácia. Sentia-me ainda distante dos alunos, mais centrado na estrutura da aula do que nos alunos. No entanto, com o passar do tempo, tornei-me mais disponível para os ouvir, mais atento às suas dinâmicas interpessoais e mais sensível às condições que favorecem ou dificultam a sua participação. Aprendi que ensinar é acima de tudo uma relação construída no dia a dia, que exige respeito, empatia e presença. A gestão da turma passou a assentar menos na imposição e mais na criação de um clima de confiança, responsabilidade e cooperação. Comparando com quem eu era no início deste percurso, reconheço hoje uma postura mais consciente e mais próxima daquilo que acredito que deve ser um professor de EF.

4.9 Observações das aulas

A observação constitui uma das ferramentas fundamentais no processo da formação de professores, particularmente na fase de estágio, permitindo uma aproximação crítica e reflexiva à prática pedagógica. Para Reis (2011), observar é mais do que assistir a uma aula, é um processo ativo de análise, que envolve compreender os objetivos, as estratégias, as interações e os resultados da ação docente.

Desta forma, a observação permite uma melhor apropriação da cultura institucional e uma antecipação mais informada sobre os desafios da prática. Para além da sua função formativa, a observação pode ser realizada de forma sistemática, com objetivos definidos, instrumentos de registo estruturados e foco em determinados aspetos pedagógicos, ou de forma não sistemática, quando assume um caráter mais exploratório e aberto, sem guião prévio, permitindo uma compreensão mais global da aula. Segundo Betti (2010), na EF a observação, quando conduzida de forma sistemática e integrada ao processo de ensino, possibilita compreender melhor as aprendizagens e interações, favorecendo ajustes pedagógicos mais eficazes.

No total, foram realizadas 15 observações não sistemáticas a cada um dos três colegas estagiários, o que permitiu acompanhar diferentes estilos de lecionação e dinâmicas de aula, de forma mais livre e exploratória.

Para além disso, foram também concretizadas 10 observações sistemáticas, apoiadas em grelhas previamente elaboradas, que permitiram uma análise mais focada e objetiva sobre aspetos específicos da prática pedagógica. Esta abordagem sistemática revelou-se fundamental para desenvolver um olhar mais analítico e intencional sobre a intervenção docente, permitindo identificar padrões, reconhecer boas práticas e refletir criticamente sobre possíveis melhorias

Adicionalmente, foram observadas 10 aulas de professores de EF da escola de acolhimento. Nessas sessões, foi notório que a maioria dos exercícios eram analíticos, com grande predominância no comando direto por parte do professor. Esta abordagem revelou-se útil para contrastar diferentes estilos de lecionação e refletir sobre os seus efeitos no envolvimento e na autonomia dos alunos, contribuindo para o meu desenvolvimento enquanto estagiário e para a construção de uma prática pedagógica mais consciente e intencional.

Uma das principais diferenças observadas nas aulas dos colegas estagiários prendeu-se com as características comportamentais das turmas. Numa das turmas, o ambiente era bastante tranquilo, com poucos comportamentos desviantes, o que permitia ao professor dedicar mais tempo efetivo ao processo de E-A e proporcionar experiências mais ricas e significativas aos alunos. Em contraste, o outro colega estagiário tinha uma turma que apresentava um grupo de alunos com atitudes frequentemente perturbadoras, que influenciavam negativamente o comportamento dos restantes colegas. Nesses contextos, grande parte do tempo de aula era consumido na gestão da disciplina, o que comprometia a qualidade do ensino e reduzia significativamente o tempo de prática dos alunos. Já a terceira turma observada posicionava-se num ponto intermédio, apesar de existirem alguns comportamentos desviantes, estes eram mais esporádicos e normalmente eram controlados pelo professor, permitindo um equilíbrio mais favorável entre a gestão da turma e o desenvolvimento das aprendizagens.

Desta forma, a realização de diferentes tipos de observação revelou-se essencial para uma compreensão mais abrangente da prática pedagógica. A observação não sistemática, de caráter mais livre e exploratório, permitiu captar aspetos que muitas vezes escapam a uma análise mais estruturada, como as reações espontâneas dos alunos ou os estilos de comunicação do professor. Já a observação sistemática, orientada por grelhas específicas, possibilitou uma análise quantitativa de variáveis. Assim, combinação de ambos os tipos de observações revelaram-se complementares, permitindo uma análise mais rica, crítica e fundamentada da intervenção docente.

4.10. Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Neste capítulo, pretendo refletir sobre o meu envolvimento nas diferentes dimensões da vida escolar para além da lecionação formal. Ao longo do estágio, tive a oportunidade de participar ativamente em diversas iniciativas e contextos que contribuíram para a construção de uma identidade profissional mais completa. A presença em atividades internas, reuniões pedagógicas, o apoio ao Desporto Escolar e a colaboração nos torneios inter-turmas permitiram-me perceber o papel do professor enquanto agente educativo integrado na comunidade escolar. Estas experiências foram fundamentais para desenvolver um olhar mais alargado sobre a função docente,

valorizando a cooperação entre professores, a relação com os alunos fora do contexto da aula e o impacto da EF na promoção de um ambiente escolar mais ativo e inclusivo.

4.10.1 Torneio inter-turmas

Ao longo do ano letivo, o grupo disciplinar de Educação Física (620) ficou responsável por promover três torneios inter-turmas, cada um integrado num dos períodos escolares e dinamizado pelo grupo de EF, no 1º período realizou-se o torneio de basquetebol, no 2º o torneio de voleibol e no 3º o torneio de futebol. Estes eventos tiveram como principal objetivo fomentar a prática desportiva em contexto lúdico-competitivo, promovendo o convívio entre turmas, o espírito de equipa, o *fair play* e o envolvimento ativo da comunidade escolar.

4.10.2 Torneio de inter-turmas (Basquetebol)

No 1º período, tive a oportunidade de estar diretamente envolvido no torneio inter-turmas de basquetebol, assumindo juntamente com os meus colegas estagiários, a responsabilidade pela sua organização e concretização. Este torneio foi um desafio exigente, mas ao mesmo tempo foi uma oportunidade de crescimento e aprendizagem profissional.

Durante todo o processo, mantivemos uma comunicação constante com a professora responsável pelos torneios inter-turmas, que nos acompanhou de forma próxima e prestou apoio sempre que necessário. Essa articulação foi essencial para garantir o alinhamento das decisões organizativas com as diretrizes da escola. A comunicação ocorreu através de reuniões presenciais e também por via digital, nomeadamente através do *WhatsApp*, o que permitiu uma resposta rápida e eficaz a eventuais dúvidas ou ajustes que surgiam ao longo da preparação do torneio.

Estivemos presentes em todas as fases do processo, desde a construção do cartaz de divulgação e o lançamento das inscrições das equipas até à elaboração da tabela de jogos, calendarização e distribuição das tarefas logísticas. Esta etapa preparatória exigiu rigoroso planeamento, capacidade de antecipação de imprevistos e uma forte articulação em equipa, de modo a garantir que tudo estivesse preparado para o dia do evento.

Durante o torneio, desempenhei funções como árbitro de jogo e responsável pela mesa de controlo, assegurando o correto registo dos pontos e tempos de jogo. No entanto, um contratempo acabou por marcar o evento: a interrupção do torneio devido à chuva, impossibilitando a conclusão de todos os jogos planeados.

De forma global, esta experiência revelou-se enriquecedora, não só por ter contribuído para a comunidade escolar, mas também por ter promovido o desenvolvimento de competências organizacionais, comunicacionais e de gestão, essenciais para a formação de um professor de EF.

4.10.3 Torneio de inter-turmas (Voleibol)

No 2.º período, foi realizado o torneio inter-turmas de voleibol, organizado pelo grupo de EF, com a colaboração ativa dos professores estagiários. Tal como aconteceu no torneio anterior, fui responsável, juntamente com os meus colegas, por toda a logística e coordenação do evento, desde a criação do cartaz de promoção, à recolha e organização das inscrições das equipas, até à construção da grelha de jogos e respetiva calendarização. Esta experiência revelou-se bastante exigente do ponto de vista organizativo, requerendo um planeamento detalhado, comunicação constante com a professora responsável pelos torneios e uma articulação eficaz entre todos os envolvidos.

No entanto, apesar de todo o investimento, o torneio acabou por ser cancelado na véspera, devido a um alerta amarelo de condições meteorológicas adversas, uma vez que o evento decorreria ao ar livre e não existia alternativa viável em espaço coberto.

4.10.4 Torneio de inter-turmas (Futebol)

No 3.º período, o grupo de EF da escola ficou responsável por organizar e dinamizar o torneio inter-turmas de futebol. À semelhança dos torneios anteriores, os professores estagiários ficaram responsáveis por todas as fases do planeamento, desde a elaboração do cartaz de divulgação, passando pela organização das inscrições, até à criação da tabela de jogos e respetiva calendarização.

No dia do evento, assumi também funções essenciais na arbitragem e no controlo da mesa, assegurando o registo correto dos resultados e o cumprimento das regras e dos tempos definidos.

Este torneio, em particular, exigiu um nível de atenção e de trabalho acrescido, uma vez que a adesão dos alunos foi significativamente superior em comparação com os torneios anteriores, o que implicou uma logística mais complexa e uma maior responsabilidade na gestão do evento. Ainda assim, considero que o resultado foi positivo, com pequenos aspetos a melhorar, como a necessidade de uma melhor distribuição das tarefas, que por vezes gerou alguns atrasos na atualização das tabelas e no arranque dos jogos.

4.10.5 Atividades externas

A atividade externa realizada enquadrou-se no âmbito do projeto Cidadania e Desenvolvimento, uma vez que a PC era também diretora de turma do grupo que me foi atribuído. Em constante articulação com a mesma, eu e os meus colegas estagiários tivemos a oportunidade de organizar e dinamizar uma aula diferente do habitual, envolvendo a participação da minha turma e das turmas dos restantes colegas. A sessão decorreu no Parque de Santa Catarina e consistiu na realização de uma prova de orientação.

A atividade foi devidamente articulada com a escola e inserida no horário de aula de EF. Contou com o apoio logístico da Associação de Orientação da Madeira (AOM), responsável pelo fornecimento do material necessário, com quem mantive contacto telefónico durante todo o processo de organização, desde o esclarecimento de dúvidas técnicas até à definição dos materiais a utilizar. A minha experiência prévia como praticante de orientação foi importante, sobretudo na comunicação com a AOM, bem como na fase de montagem do percurso, permitindo-me garantir a adequação dos postos e a coerência do trajeto em função do nível dos alunos.

Em simultâneo, mantive contacto com a Câmara Municipal do Funchal, com quem comuniquei por email e telefone, de forma a obter a autorização para a realização da atividade. Para garantir a segurança e o envolvimento informado de todos os EE, foi entregue aos alunos uma autorização fornecida pela escola, que teve de ser assinada pelos pais ou EE, confirmando o seu conhecimento e consentimento relativamente à participação na atividade.

Na véspera da atividade, desloquei-me à sede da AOM para recolher o material necessário. Já no dia da atividade, eu e os meus colegas estagiários chegámos ao local de

manhã cedo, de forma a proceder à montagem do percurso com tempo e rigor, garantindo o correto posicionamento de todos os pontos de controlo, antes da chegada dos alunos.

A organização da prova exigiu um planeamento prévio rigoroso. As turmas foram distribuídas por três turnos distintos, de modo a garantir uma gestão eficaz do espaço e do número de participantes: 1.ª turma (20-30 alunos): 08h30-09h10; 2.ª turma (20 alunos): 10h00-11h00; 3.ª turma (20 alunos): 11h40-12h40.

Antes do início da atividade de cada turma, foi realizado um briefing coletivo, durante o qual foram explicadas as regras da prova, os objetivos da atividade e a forma de utilização dos mapas de orientação, garantindo que todos os alunos compreendessem o funcionamento da mesma de forma clara e segura.

Durante a prova, surgiram alguns imprevistos, como a falha técnica de uma das estações de controlo. No entanto, conseguimos improvisar e adaptar rapidamente, substituindo o ponto em causa por outro funcional, o que garantiu a continuidade da atividade. Um outro desafio foi a interpretação dos mapas por parte de alguns alunos, o que exigiu um acompanhamento mais próximo e apoio diferenciado, mas que foi ultrapassado com sucesso.

Esta atividade revelou-se extremamente enriquecedora do ponto de vista profissional, pois permitiu-me desenvolver competências fundamentais como gestão, orientação, autonomia, tomada de decisão e cooperação. Para os alunos, além do desenvolvimento de competências semelhantes, representou uma oportunidade de ter uma aula fora da rotina escolar, experimentando a aprendizagem de forma mais dinâmica, prática e significativa, num contexto real e fora do espaço físico da escola.

4.10.6 Desporto Escolar

O Desporto Escolar assume um papel fundamental na formação integral dos alunos, promovendo não apenas o desenvolvimento motor, mas também valores sociais como a cooperação, a responsabilidade, o respeito pelas regras e a inclusão (Pina, 2017).

Durante o meu estágio, tive a oportunidade de participar no Desporto Escolar, assumindo juntamente com os meus colegas estagiários, a responsabilidade de acompanhar um grupo de alunos da escola de acolhimento a uma competição de voleibol, realizada na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva. Embora não

tivéssemos ficado responsáveis pela preparação ou pelos treinos da equipa, desempenhámos um papel ativo no apoio técnico e na gestão da equipa ao longo do torneio, orientando os alunos nos momentos de jogo, promovendo o espírito de grupo e assegurando o bom funcionamento da participação da escola no evento.

Apesar de se tratar de uma intervenção pontual, esta experiência revelou-se bastante significativa a vários níveis. Permitiu-me aplicar competências essenciais ao exercício da docência, como a liderança, a comunicação eficaz e a tomada de decisão em tempo real. Ao mesmo tempo, evidenciou a importância do Desporto Escolar como ferramenta de desenvolvimento global dos alunos, contribuindo para a interiorização de valores como a cooperação, o respeito pelas regras, a responsabilidade e o compromisso coletivo.

Enquanto professores estagiários, esta participação permitiu-nos ainda perceber o papel alargado do professor de EF, que vai muito além do contexto da aula. O envolvimento em atividades extracurriculares como o Desporto Escolar reforça a ligação entre a escola e a comunidade, promove a prática desportiva em contextos mais alargados e enriquece o percurso formativo dos alunos.

4.10.7 Reuniões e Entrega de Notas

Ao longo do ano letivo, participei em três reuniões intercalares, uma por cada período nas quais tive a oportunidade de reunir com o conselho de turma, com o objetivo de analisar e refletir sobre o percurso de cada aluno até à data. Estas reuniões permitiram-me conhecer melhor o perfil dos alunos, partilhar observações, ouvir perspetivas sobre o comportamento dos alunos nas outras áreas disciplinares e alinhar estratégias de intervenção educativa mais eficazes.

Para além disso, estive presente nas reuniões finais do período, onde foram discutidas as avaliações a lançar. Enquanto professor estagiário, fui incluído pela PC, que também exercia funções como Diretora de Turma, no processo de elaboração da ata, o que me proporcionou um contacto direto com o funcionamento administrativo e formal da avaliação.

No que diz respeito à entrega de notas e aos atendimentos aos EE, tive a oportunidade de participar em ambos os momentos, ao longo dos três períodos letivos.

Durante estas sessões, pude comunicar diretamente com alguns encarregados, fornecendo feedback individualizado sobre o percurso dos alunos, com base nas informações previamente discutidas nas reuniões com o conselho de turma. Esta experiência revelou-se particularmente enriquecedora para o meu desenvolvimento profissional, pois permitiu-me exercitar competências de comunicação, escuta ativa, empatia e clareza na transmissão de informação, reforçando o papel do professor como elo de ligação fundamental entre a escola e a família.

CAPÍTULO 5. Estudo de Caso

Este capítulo apresenta o estudo de caso desenvolvido no âmbito do estágio profissional, descrevendo a metodologia utilizada, a caracterização da amostra e os instrumentos de recolha de dados. Pretende-se analisar e discutir os resultados obtidos, de forma a compreender o impacto das estratégias pedagógicas implementadas e a sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem em Educação Física.

Título: "Perceções dos alunos sobre dois Modelos de Ensino em Educação Física"

RESUMO

A investigação sobre modelos pedagógicos em Educação Física tem evidenciado o impacto positivo do Modelo de Educação Desportiva e do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo no envolvimento, motivação e desenvolvimento das competências dos alunos. Contudo, a análise comparativa das perceções dos alunos relativamente a estes modelos, aplicadas em diferentes modalidades, permanece pouco explorada. O presente estudo teve como objetivo compreender as perceções dos alunos do ensino secundário face à aplicação do Modelo de Educação Desportiva, implementadas na Unidade Didática de Atletismo e do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo, aplicada em Voleibol. A investigação realizou uma abordagem quantitativa, recorrendo a um questionário anônimo desenvolvido para este fim, aplicado no final da unidade de Atletismo. No total, participaram 18 alunos, tendo sido avaliados aspetos como o envolvimento, a motivação, o sentido de pertença, a perceção de aprendizagem e a satisfação geral com as aulas. Os resultados, embora globalmente semelhantes entre os dois modelos, revelaram um maior envolvimento e satisfação no Modelo de Educação Desportiva, modelo que promove maior responsabilização e participação ativa dos alunos. Estes resultados reforçam a importância da escolha criteriosa dos modelos pedagógicos no planeamento e desenvolvimento das aulas, salientando a necessidade de estratégias que fomentem a autonomia, a cooperação e a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVES: MODELOS PEDAGÓGICOS; EDUCAÇÃO FÍSICA; PERCEÇÕES DOS ALUNOS; ENSINO-APRENDIZAGEM; MOTIVAÇÃO.

ABSTRACT

Research on pedagogical models in Physical Education has highlighted the positive impact of the Sport Education Model and the Progressive Game Approach Model on students' engagement, motivation, and skill development. However, comparative analyses of students' perceptions of these models, when applied in different sports, remain scarce. The present study aimed to understand the perceptions of secondary school students regarding the application of the Sport Education Model, implemented in the Athletics teaching unit, and the Progressive Game Approach Model, applied in Volleyball. A quantitative approach was adopted, using an anonymous questionnaire developed for this purpose, administered at the end of the Athletics unit. In total, 18 students participated, and aspects such as engagement, motivation, sense of belonging, perceived learning, and overall satisfaction with the lessons were assessed. The results, although generally similar between the two models, revealed greater engagement and satisfaction with the Sport Education Model, a model that fosters greater student responsibility and active participation. These findings reinforce the importance of carefully selecting pedagogical models in lesson planning and delivery, highlighting the need for strategies that promote autonomy, cooperation, and active participation in the teaching–learning process.

KEYWORDS: PEDAGOGICAL MODELS; PHYSICAL EDUCATION; STUDENT PERCEPTIONS; TEACHING-LEARNING; MOTIVATION.

5.1 Introdução

O processo investigativo no contexto educacional assume um papel essencial na melhoria das práticas de ensino, ao proporcionar uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos que ocorrem em sala de aula e ao permitir que as decisões pedagógicas se baseiem em evidências. Como defende Batista (2024), a investigação desenvolvida na e sobre a prática constitui um elemento central na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, potenciando uma reflexão crítica e fundamentada sobre as suas ações e o impacto que estas têm nos alunos. Nesta perspetiva, o estudo desenvolvido durante o estágio procurou evidenciar a relevância da investigação científica na educação, promovendo uma abordagem mais consciente, fundamentada e eficaz ao ensino da EF.

De acordo com Kirk (2013), é importante que o professor adote uma abordagem baseada em modelos pedagógicos, pois esta permite explorar diferentes resultados de aprendizagem, enfatizando que cada modelo possui características e objetivos próprios que influenciam os resultados dos alunos.

Por sua vez, Zhang et al. (2024) ao reverem sistematicamente os efeitos de um modelo, neste caso o MED, concluíram que este modelo tem um impacto positivo nas atitudes dos alunos em relação à EF. Aqui é importante destacar que os modelos pedagógicos influenciam não só as competências desportivas, mas também valores motivacionais e afetivos. Esta evidência reforça a relevância de estudar as perceções dos alunos sobre os diferentes modelos.

Segundo Ribeiro (2020), as perceções dos alunos constituem uma fonte essencial para planear e ajustar estratégias de ensino, permitindo ajustá-las aos interesses, à motivação e ao nível de envolvimento dos alunos.

Neste âmbito, o estudo que desenvolvi durante o estágio teve como tema "Perceções dos Alunos sobre dois Modelos de Ensino em Educação Física", com o intuito de recolher e analisar as perceções dos alunos relativamente à implementação de dois modelos pedagógicos distintos em diferentes modalidades desportivas: o Modelo de Educação Desportiva (MED), aplicado à UD de Atletismo, e o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), utilizado na unidade de Voleibol.

O principal objetivo deste estudo foi analisar as perceções dos alunos sobre os modelos MED e MAPJ, comparando-os, de forma a compreender o seu impacto nestes alunos.

Em suma, este estudo procurou, não apenas aprofundar o conhecimento sobre a eficácia pedagógica dos modelos em questão, mas também promover uma prática mais reflexiva e fundamentada, centrada nas reais experiências dos alunos no contexto da aula.

5.2 Metodologia

A presente secção descreve os procedimentos metodológicos adotados no estudo de caso, incluindo a caracterização da amostra, os instrumentos utilizados para recolha de dados e os critérios que orientaram a análise e discussão dos resultados. A abordagem metodológica foi delineada de forma a garantir a validade, a coerência e a adequação ao contexto educativo em que decorreu o estágio profissional.

5.2.1 Amostra

A amostra deste estudo foi intencionalmente delimitada e reduzida, sendo composta exclusivamente pelos 18 alunos da turma de 10º ano, a quem lecionei ao longo do estágio pedagógico. Este grupo incluía 6 rapazes e 12 raparigas, correspondendo à totalidade da turma.

A decisão de aplicar o questionário apenas aos meus próprios alunos visou garantir que todo o processo, desde o planeamento, implementação dos modelos pedagógicos e observação direta até à recolha de dados, estivesse sob a minha responsabilidade integral. Esta abordagem permitiu uma análise mais rigorosa e fundamentada das perceções, uma vez que as respostas dos alunos se referem exclusivamente a práticas lecionadas e acompanhadas por mim, assegurando maior validade interna no contexto da investigação.

5.2.2 Instrumentos e Procedimentos

Foi aplicado um questionário estruturado, elaborado especificamente para este estudo, com vista a garantir a sua adequação aos objetivos da investigação, tendo como finalidade recolher as perceções dos alunos relativamente à implementação de dois modelos pedagógicos distintos (MED e MAPJ).

Este instrumento seguiu uma abordagem metodológica quantitativa e descritiva, permitindo a recolha de dados numéricos com o objetivo de caracterizar e descrever tendências de opinião entre os participantes, em linha com o que é recomendado em estudos de perceção no contexto educativo que recorrem ao inquérito por questionário como técnica de recolha de dados (Cardoso & Coelho, 2021).

No questionário (*consultar Anexo 1)*, foi usada uma escala do tipo Likert (Likert, 1932), com cinco opções de resposta: *discordo totalmente, discordo, nem concordo nem discordo, concordo* e *concordo totalmente*. A opção por este formato justifica-se pela sua ampla utilização na investigação em Educação, pela capacidade de captar a intensidade das atitudes e perceções dos respondentes, e pela simplicidade de aplicação e interpretação (Joshi et al., 2015).

Apesar de o questionário ser realizado por mim, a seleção dos subtemas e das dimensões analisadas foi sustentada na literatura que documenta os efeitos do MED e do MAPJ em contexto escolar.

A intervenção decorreu ao longo do ano letivo, sendo que a modalidade de voleibol foi abordada desde o 1º período e concluída no último período, enquanto o atletismo foi lecionado exclusivamente no 3º período. No total, realizaram-se 15 aulas, das quais 9 dedicadas ao voleibol e 6 ao atletismo.

Para isto, foram consultados alguns estudos, como o de Araújo, Delgado, Azevedo e Mesquita (2020), no qual se analisou uma unidade híbrida do MED e do MAPJ, aplicada ao voleibol. Através deste estudo, foi possível verificar que o MED se caracteriza pelo trabalho colaborativo em equipas e pela participação em diferentes papéis, enquanto o MAPJ se centra na compreensão do jogo e na tomada de decisão. De igual modo, Mesquita et al. (2012) evidenciam o impacto do MED na motivação intrínseca e no envolvimento dos alunos, e Hastie et al. (2011) sublinham o contributo deste modelo para o desenvolvimento de competências sociais, valores colaborativos e para a promoção de um clima de aula inclusivo.

O subtema da avaliação, enquanto processo formativo e contínuo, permite aos alunos compreender o seu progresso e ajustar estratégias de aprendizagem. Segundo Afonso e Mesquita (2023), o feedback bidirecional entre avaliação e implementação torna o ensino mais adaptado e significativo, sendo essencial conhecer como os alunos percebem esse impacto.

O último subtema, o papel do professor estagiário e o feedback, é igualmente relevante uma vez que o professor atua como mediador da aprendizagem. O tipo de feedback que fornece pode influenciar a motivação, o envolvimento e o sentimento de inclusão dos alunos. O livro *Feedback contínuo bidirecional entre avaliação e implementação em contextos educativos*, de Afonso e Mesquita (2023), destaca que esse feedback fortalece a relação pedagógica e contribui para ambientes mais responsivos, justificando, desta forma, a sua presença no questionário.

Incluiu-se também uma secção final com perguntas abertas (facultativas), de forma a complementar os dados quantitativos com contributos qualitativos, enriquecendo a interpretação dos resultados. As seleções destas dimensões foram também sustentadas na literatura existente sobre os modelos pedagógicos em estudo. Com efeito, autores como Hastie et al. (2011), Mesquita et al. (2012) e Araújo, Delgado, Azevedo e Mesquita (2020) analisaram estes aspetos, reforçando mais uma vez a validade de conteúdo.

Relativamente à recolha de dados, esta ocorreu após a lecionação da UD de atletismo, uma vez que a unidade de voleibol havia sido já lecionada previamente e o questionário incluía itens de comparação entre os dois modelos. A aplicação foi realizada em formato digital, respondido em contexto de aula através dos dispositivos pessoais dos alunos. Esta opção teve como objetivos facilitar o acesso, uniformizar o processo de recolha e agilizar o tratamento estatístico dos dados, garantindo maior eficiência e minimizando potenciais erros de transcrição.

A participação dos alunos foi voluntária e precedida de consentimento informado por parte dos encarregados de educação (*consultar Anexo 2*), formalizado através de um documento enviado previamente para casa. Todo o processo decorreu em conformidade com os princípios éticos da investigação em contexto educativo, assegurando o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações recolhidas.

5.2.3 Apresentação e discussão de resultados

Na apresentação dos resultados, optei por organizar a informação em subtemas, com o objetivo de tornar a análise mais clara, estruturada e coerente. Cada subtema corresponde a uma área central de investigação e integra diversas dimensões previamente definidas no instrumento de recolha de dados.

Para cada dimensão, foram analisadas as respostas dos alunos às afirmações propostas, com especial atenção às tendências mais significativas, aos padrões de concordância e às variações observadas.

No final de cada subtema, procedi a uma breve comparação entre os dois modelos pedagógicos (MED e MAPJ), salientando as semelhanças e diferenças observadas. Esta opção metodológica permitiu evidenciar não apenas a perceção geral dos alunos, mas também as diferenças subtis que distinguem o impacto de cada modelo no processo de ensino-aprendizagem.

Motivação e Envolvimento

A motivação e o envolvimento dos alunos são fatores cruciais no processo de ensino-aprendizagem em EF, influenciando diretamente a sua participação ativa e o interesse nas atividades propostas. Por isso, considerei relevante analisar como os diferentes modelos pedagógicos impactaram estes dois aspetos.

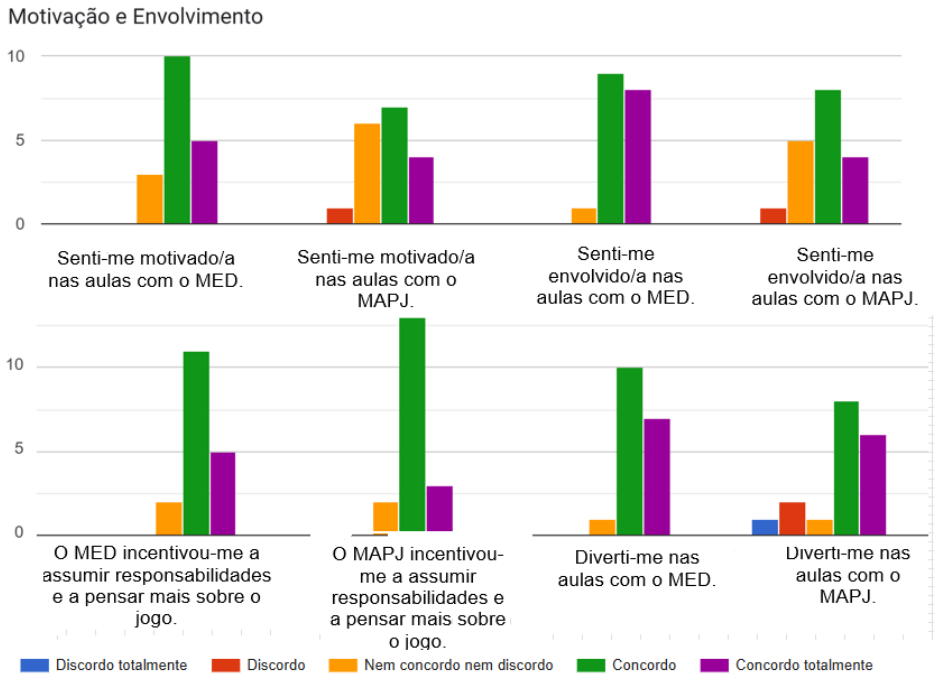


Figura 7- Resultados do subtema "Motivação e Envolvimento"

Dos 18 alunos, 10 (55,6%) concordaram que se sentiram motivados nas aulas durante a aplicação deste modelo, 5 (27,8%) concordaram totalmente e 3 (16,7%) nem concordaram nem discordaram.

"Senti-me motivado/a nas aulas com o MAPJ."

Em relação ao MAPJ, 7 alunos (38,9%) concordaram e 4 alunos (22,2%) concordaram totalmente, 6 alunos (33,3%) mostraram-se indiferentes, enquanto 1 aluno (5,6%) discordou. Verifica-se aqui uma distribuição mais dispersa das respostas, refletindo uma motivação ligeiramente inferior em comparação com o MED.

"Senti-me envolvido/a nas aulas com o MED."

Neste tópico, 9 alunos (50%) concordaram com a afirmação, 8 alunos (44,4%) concordaram totalmente e apenas 1 aluno (5,6%) tomou uma posição neutra. Este padrão demonstra um envolvimento muito positivo por parte dos alunos nas atividades propostas com o MED.

"Senti-me envolvido/a nas aulas com o MAPJ."

Relativamente ao envolvimento com as atividades propostas no MAPJ, 8 alunos (44,4%) assinalaram "concordo" e 4 alunos (22,2%) "concordo totalmente", indicando uma perceção maioritariamente positiva. Outros 5 alunos (27,8%) escolheram a opção "nem concordo nem discordo" e por fim apenas 1 aluno (5,6%) demonstrou alguma discordância. Estes resultados revelam que, apesar de ligeiramente menos expressiva do que no MED, a perceção de envolvimento com o MAPJ foi de forma geral favorável.

"O MED incentivou-me a assumir responsabilidades e a pensar mais sobre o jogo."

No que diz respeito a este tópico, 11 alunos (61,1%) afirmaram "concordar" e 5 (27,8%) responderam "concordo totalmente", enquanto outros 2 alunos (11,1%) optaram por "nem concordar nem discordar".

"O MAPJ incentivou-me a assumir responsabilidades e a pensar mais sobre o jogo."

Relativamente ao MAPJ, 13 alunos (72,2%) afirmaram "concordo" e 3 alunos (16,7%) "concordo totalmente", em contraste, 2 alunos (11,1%) indicaram que "nem concordo nem discordo". Estes resultados mostram que, à semelhança do MED, o MAPJ foi também reconhecido pelos alunos como potenciador de reflexão e participação ativa no jogo.

"Diverti-me nas aulas com o MED."

No que diz respeito ao nível de divertimento proporcionado, 10 alunos (55,6%) responderam "concordo" e 7 (38,9%) "concordaram totalmente", revelando uma perceção muito positiva quanto ao prazer sentido nas aulas. Apenas 1 (5,6%) assinalou "nem concordo nem discordo".

"Diverti-me nas aulas com o MAPJ."

Relativamente ao divertimento nas aulas associado ao MAPJ, os resultados demonstraram uma perceção positiva, mas com uma maior dispersão de opiniões quando comparado com o MED. Desta forma, 8 alunos (44,4%) responderam "concordo" e outros 6 (33,3%) "concordo totalmente". Por sua vez, 1 aluno (5,6%) "discordo totalmente", 2 (11,1%) assinalaram "discordo" e 1 aluno mostrou-se neutro "nem concordo nem discordo".

De modo geral, os resultados demonstram que tanto o MED como o MAPJ foram reconhecidos de forma positiva pelos alunos, particularmente no que diz respeito ao incentivo à responsabilidade e ao grau de envolvimento na aula, onde ambos alcançaram percentagens muito próximas. No entanto, o MED destacou-se de forma mais clara nos aspetos de motivação, envolvimento e divertimento, apresentando respostas mais consistentes e menos dispersas.

Um fator diferenciador importante é a autonomia do aluno, mais evidente no MED, onde as estratégias implementadas proporcionaram maior liberdade para a tomada de decisão e autorregulação da aprendizagem. Este aspeto poderá explicar o impacto mais uniforme e positivo reportado pelos alunos relativamente a este modelo.

Já o MAPJ, apesar de igualmente relevante e com resultados positivos, revelou maior heterogeneidade nas perceções, o que pode refletir diferentes níveis de adaptação dos alunos ao modelo.

Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico-Tático

A compreensão do jogo e o desenvolvimento técnico-tático dos alunos são dimensões centrais em EF, especialmente quando se aplicam modelos pedagógicos que valorizam a aprendizagem através da prática. Neste tópico, analisa-se a perceção dos alunos relativamente ao impacto de cada modelo no seu progresso técnico e na capacidade de tomada de decisão em contexto de jogo.

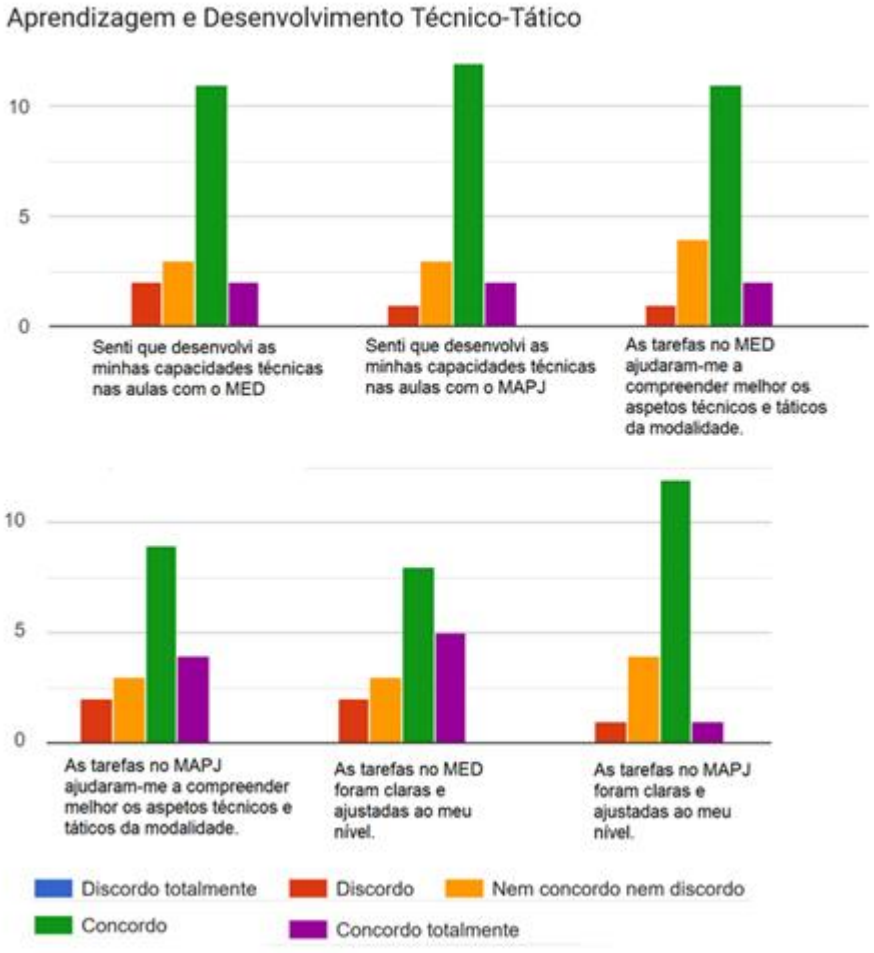


Figura 8- Resultados do subtema "Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico-Tático"

"Senti que desenvolvi as minhas capacidades técnicas nas aulas com o MED."

Relativamente ao desenvolvimento das capacidades técnicas nas aulas com o MED, os resultados revelam uma perceção bastante positiva, embora com alguma dispersão nas respostas. Desta forma, 11 alunos (61,1%) indicaram "concordo" e 2 alunos (11,1%) "concordo totalmente". Ainda assim, registaram-se 3 alunos (16,6%) que responderam "nem concordo nem discordo" e 2 alunos (11,1%) que assinalaram "discordo".

"Senti que desenvolvi as minhas capacidades técnicas nas aulas com o MAPJ."

Relativamente ao desenvolvimento das capacidades técnicas nas aulas com o MAPJ, 12 alunos (66,6%) assinalaram "concordo" e 2 alunos (11,1%) "concordo totalmente". Por outro lado, surgiram 3 respostas "nem concordo nem discordo" (16,6%) e 1 resposta "discordo" (5,6%).

"As tarefas no MED ajudaram-me a compreender melhor os aspetos técnicos e táticos da modalidade."

Relativamente à afirmação acima, os resultados mostram uma perceção globalmente positiva, 11 alunos (61,1%) indicaram "concordo" e 2 alunos (11,1%) "concordo totalmente". Contudo, também foram registadas 4 (22,2%) respostas "nem concordo nem discordo" e 1 (5,6%) "discordo", revelando que embora a maioria dos alunos reconheça o impacto positivo das tarefas do MED na sua compreensão técnico-tática, alguns mantêm uma posição mais neutra ou ligeiramente crítica.

"As tarefas no MAPJ ajudaram-me a compreender melhor os aspetos técnicos e táticos da modalidade."

Os resultados em relação ao MAPJ foram positivos, 12 alunos (66,7%) responderam "concordo" e outros 2 (11,1%) "concordo totalmente", totalizando 77,8% de respostas favoráveis. Ainda assim, registaram-se 3 (16,7%) respostas "nem concordo nem discordo" e 1 (5,6%) resposta "discordo" sugerindo que embora a maioria tenha

reconhecido o contributo do MAPJ para a compreensão técnico-tática, uma pequena parte mostrou-se menos identificada com a abordagem adotada.

"As tarefas no MED foram claras e ajustadas ao meu nível."

Verifica-se uma perceção maioritariamente positiva por parte dos alunos quanto à clareza e adequação das tarefas no MED. Verifica-se que 8 alunos (44,4%) indicaram "concordo" e outros 5 (27,8%) "concordo totalmente". Por outro lado, 3 alunos (16,7%) "nem concordo nem discordo" e outros 2 (11,1%) selecionaram a resposta "discordo", revelando que embora a perceção global seja positiva, existe uma pequena percentagem de alunos que poderá ter sentido menor clareza ou adequação nas tarefas propostas.

"As tarefas no MAPJ foram claras e ajustadas ao meu nível."

Verifica-se uma perceção tendencialmente positiva por parte dos alunos relativamente à clareza e adequação das tarefas no MAPJ, 12 alunos (66,7%) indicaram "concordo" e 1 aluno (5,6%) assinalou "concordo totalmente". No entanto, 4 alunos (22,2%) responderam "nem concordo nem discordo", revelando alguma incerteza quanto à adequação das tarefas. Apenas 1 aluno (5,6%) selecionou "discordo".

De uma forma geral, tanto o MED como o MAPJ foram bem avaliados pelos alunos relativamente ao desenvolvimento técnico e à compreensão tática, embora o MAPJ apresente resultados ligeiramente mais consistentes nestas dimensões. Este facto pode ser explicado pela forma como o MAPJ estrutura o ensino técnico e tático de maneira progressiva e coerente.

Cooperação, Inclusão e Clima de Aula

Este domínio procurou analisar como os alunos percecionaram o ambiente relacional nas aulas, nomeadamente no que diz respeito à cooperação entre pares, à inclusão de todos os elementos da turma e à qualidade do clima de aula promovido em cada modelo pedagógico.

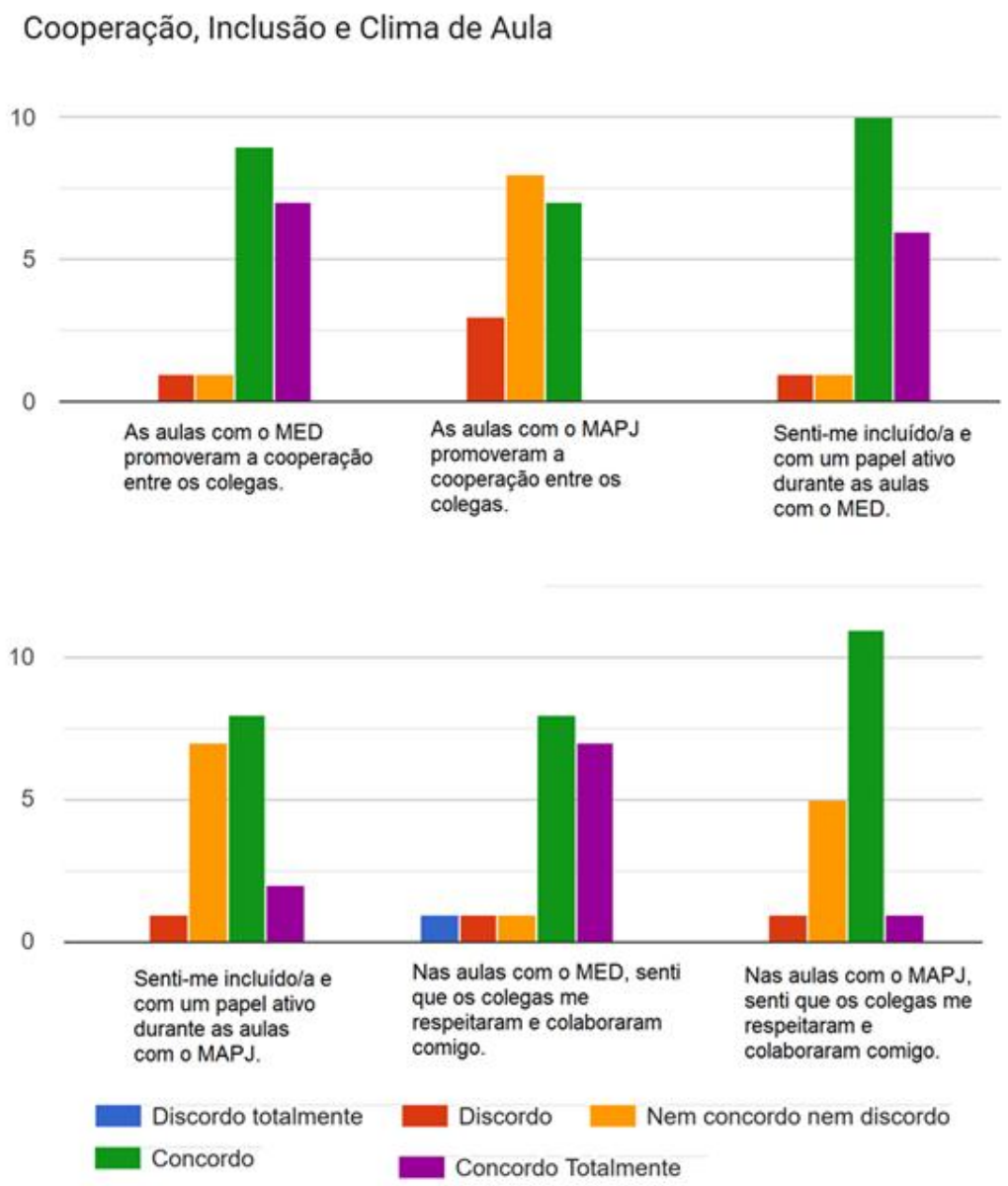


Figura 9- Resultados do subtema "Cooperação, Inclusão e Clima de Aula"

"As aulas com o MED promoveram a cooperação entre os colegas."

De acordo com a Figura 9 e com base nos dados obtidos relativamente à perceção dos alunos sobre a cooperação promovida pelo MED, verifica-se uma tendência claramente positiva. A maioria dos alunos demonstrou concordância com a afirmação, com 9 alunos (50%) a selecionar "concordo", outros 7 (38,9%) assinalaram "concordo totalmente". Por outro lado, registaram-se apenas 1 resposta (5,6%) em "discordo" e 1 (5,6%) em "nem concordo nem discordo".

"As aulas com o MAPJ promoveram a cooperação entre os colegas."

Em relação ao MAPJ, 7 alunos (38,9%) indicaram "concordo", enquanto 8 alunos (44,4%) selecionaram "nem concordo nem discordo", demonstrando alguma incerteza quanto ao impacto cooperativo do modelo. Por outro lado, 3 alunos expressaram uma perceção negativa, ao escolherem "discordo". Os resultados revelam uma distribuição mais equilibrada, com menor consenso em comparação ao MED.

"Senti-me incluído/a e com um papel ativo durante as aulas com o MED."

No que diz respeito à perceção de inclusão e participação ativa nas aulas com o MED, os resultados revelam uma perceção globalmente positiva por parte dos alunos, 10 alunos (55,6%) responderam "concordo" e outros 6 alunos (33,3%) "concordo totalmente", totalizando 88,9% de respostas favoráveis, o que demonstra que a maioria sentiu que teve um papel ativo e se sentiu incluída durante as aulas com este modelo. Em contraste, apenas 1 aluno (5,6%) indicou "discordo totalmente" e 1 aluno (5,6%) "nem concordo nem discordo", sugerindo perceções menos positivas, embora pontuais.

"Senti-me incluído/a e com um papel ativo durante as aulas com o MAPJ."

Relativamente à perceção de inclusão e participação ativa nas aulas com o MAPJ, os resultados indicam uma perceção moderadamente positiva, mas com maior dispersão em comparação ao MED. Dos 18 alunos inquiridos, 8 alunos (44,4%) assinalaram "concordo" e outros 2 (11,1%) "concordo totalmente", o que perfaz um total de 55,6% de respostas favoráveis. Por outro lado, 7 (38,9%) responderam "nem concordo nem discordo" e 1 aluno (5,6%) indicou "discordo totalmente".

"Nas aulas com o MED, senti que os colegas me respeitaram e colaboraram comigo."

Em relação a este tópico, os resultados revelam uma perceção positiva por parte da maioria dos alunos. Dos 18 alunos participantes, 8 (44,4%) responderam "concordo" e 7 (38,9%) "concordo totalmente". Em contraste, 1 aluno (5,6%) assinalou "nem concordo nem discordo", outro (5,6%) "discordo" e outro aluno (5,6%) "discordo totalmente". Estes resultados indicam que apesar de um ambiente globalmente

colaborativo, podem ter existido situações pontuais que afetaram a perceção de alguns alunos.

"Nas aulas com o MAPJ, senti que os colegas me respeitaram e colaboraram comigo."

Quanto a este tópico**,** 11 alunos (61,1%) responderam "concordo" e 1 (5,6%) "concordo totalmente", o que totaliza 66,7% de respostas favoráveis. No entanto, é de destacar que 5 alunos (27,8%) indicaram "nem concordo nem discordo" e 1 aluno (5,6%) "discordo", revelando alguma heterogeneidade nas perceções.

De forma geral, os resultados revelam que o MED foi mais valorizado pelos alunos no que respeita à cooperação, à perceção de inclusão e ao clima de respeito e colaboração entre colegas. No MED, verificou-se uma tendência clara para respostas positivas e consistentes, tanto no que diz respeito à promoção da cooperação como ao sentimento de inclusão e participação ativa, com valores próximos ou superiores a 80% de concordância.

Já no MAPJ, embora também se observem perceções favoráveis, os resultados demonstram maior dispersão e um número mais expressivo de respostas neutras ou discordantes, sobretudo no que concerne à cooperação e ao sentimento de inclusão. Estes dados sugerem que, embora tenha proporcionado momentos de colaboração, o MAPJ não gerou o mesmo nível de consenso positivo que o MED.

Assim, pode-se concluir que o MED contribuiu de forma mais efetiva para o desenvolvimento de um ambiente de aula marcado pela cooperação, inclusão e respeito mútuo, aspetos fundamentais para a aprendizagem e para a vivência coletiva no contexto educativo.

Papel do Professor Estagiário e Feedback

Este subtema analisou a perceção dos alunos sobre a orientação e o feedback fornecidos pelo professor estagiário, avaliando o seu contributo para a compreensão das tarefas, a melhoria do desempenho e o envolvimento nas aulas nos modelos MED e MAPJ.

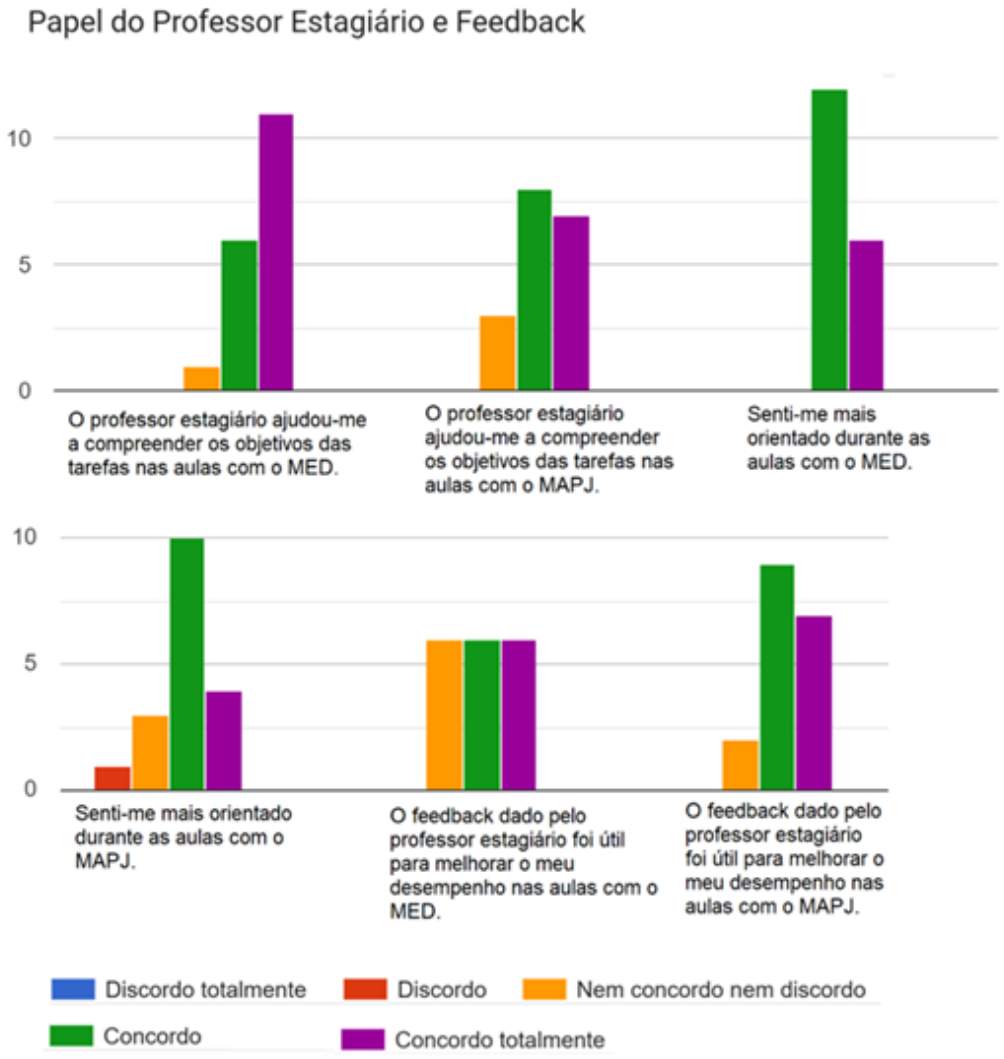


Figura 10- Resultados do subtema "Papel do Professor Estagiário e Feedback"

"O professor estagiário ajudou-me a compreender os objetivos das tarefas nas aulas com o MED".

Os dados obtidos neste tópico revelam uma perceção fortemente positiva quanto ao meu papel como professor estagiário na clarificação dos objetivos das tarefas nas aulas com o MED. Desta forma, 11 alunos (61,1%) selecionaram a opção "concordo totalmente" e outros 6 (33,3%) "concordo", totalizando 94,4% de respostas favoráveis. Apenas 1 aluno (5,6%) indicou "discordo".

"O professor estagiário ajudou-me a compreender os objetivos das tarefas nas aulas com o MAPJ".

A maioria dos alunos revelou uma perceção bastante positiva quanto ao apoio prestado pelo professor estagiário na compreensão dos objetivos das tarefas nas aulas com o MAPJ. Dos 18 alunos, 7 (38,9%) assinalaram "concordo totalmente" e outros 8 (44,4%) "concordo", totalizando 83,3%. Por sua vez, 3 alunos (16,7%) selecionaram "nem concordo nem discordo", não havendo respostas negativas.

"Senti-me mais orientado durante as aulas com o MED."

A totalidade dos alunos expressou uma perceção claramente positiva relativamente ao grau de orientação sentido durante as aulas com o MED. Sendo assim, 12 alunos (66,7%) assinalaram "concordo" e outros 6 (33,3%) "concordo totalmente", totalizando 100% de respostas favoráveis.

"Senti-me mais orientado durante as aulas com o MAPJ."

Relativamente ao grau de orientação nas aulas com o MAPJ, a maioria dos alunos manifestou uma perceção positiva. Desta forma, 10 alunos (55,6%) indicaram "concordo" e 4 alunos (22,2%) "concordo totalmente", totalizando 77,8% de respostas favoráveis. Por outro lado, 3 alunos (16,7%) optaram por "nem concordo nem discordo" e 1 aluno (5,6%) assinalou "discordo".

"O feedback dado pelo professor estagiário foi útil para melhorar o meu desempenho nas aulas com o MED."

Dos 18 alunos, 6 (33,3%) indicaram "concordo" e outros 6 (33,3%) "concordo totalmente". Os restantes 6 alunos (33,3%) optaram por "nem concordo nem discordo", o que poderá indicar que, embora o feedback tenha sido valorizado por uma parte significativa da turma, para outros alunos este pode não ter sido tão evidente ou impactante.

"O feedback dado pelo professor estagiário foi útil para melhorar o meu desempenho nas aulas com o MAPJ."

Dos 18 alunos inquiridos, 9 (50%) assinalaram "concordo" e 7 (38,9%) "concordo totalmente", totalizando 88,9% de respostas favoráveis. Apenas 2 alunos (11,1%) optaram por "nem concordo nem discordo", não havendo respostas negativas.

Os resultados revelam que o papel do professor estagiário foi globalmente bem valorizado pelos alunos, tanto no apoio à compreensão dos objetivos das tarefas como na orientação e no feedback fornecido.

No MED, os alunos destacaram uma perceção muito positiva relativamente à clarificação dos objetivos das tarefas (94,4% de respostas favoráveis) e ao grau de orientação durante as aulas, onde se verificou unanimidade (100%). Contudo, relativamente ao feedback, embora metade da turma o tenha considerado útil, registou-se também uma proporção significativa de respostas neutras (33,3%), sugerindo que o impacto do feedback não foi uniforme para todos os alunos.

Já no MAPJ, os resultados também foram bastante positivos, com 83,3% dos alunos a reconhecerem o apoio do professor estagiário na compreensão dos objetivos e 77,8% a manifestarem concordância relativamente ao grau de orientação. No que se refere ao feedback, observou-se uma valorização ainda mais expressiva (88,9% de respostas favoráveis), revelando que, neste modelo, o contributo do professor estagiário foi mais claramente reconhecido pelos alunos como útil para melhorar o desempenho.

De forma geral, conclui-se que o meu papel enquanto professor estagiário foi relevante na mediação da aprendizagem em ambos os modelos, com destaque para a orientação e clarificação no MED e para a valorização do feedback no MAPJ.

Avaliação

O subtema da avaliação analisou a perceção dos alunos sobre a avaliação nos modelos MED e MAPJ, considerando a clareza dos critérios, a justiça do processo e o reconhecimento do esforço e participação, de forma a compreender o seu impacto na experiência e na aprendizagem em EF.

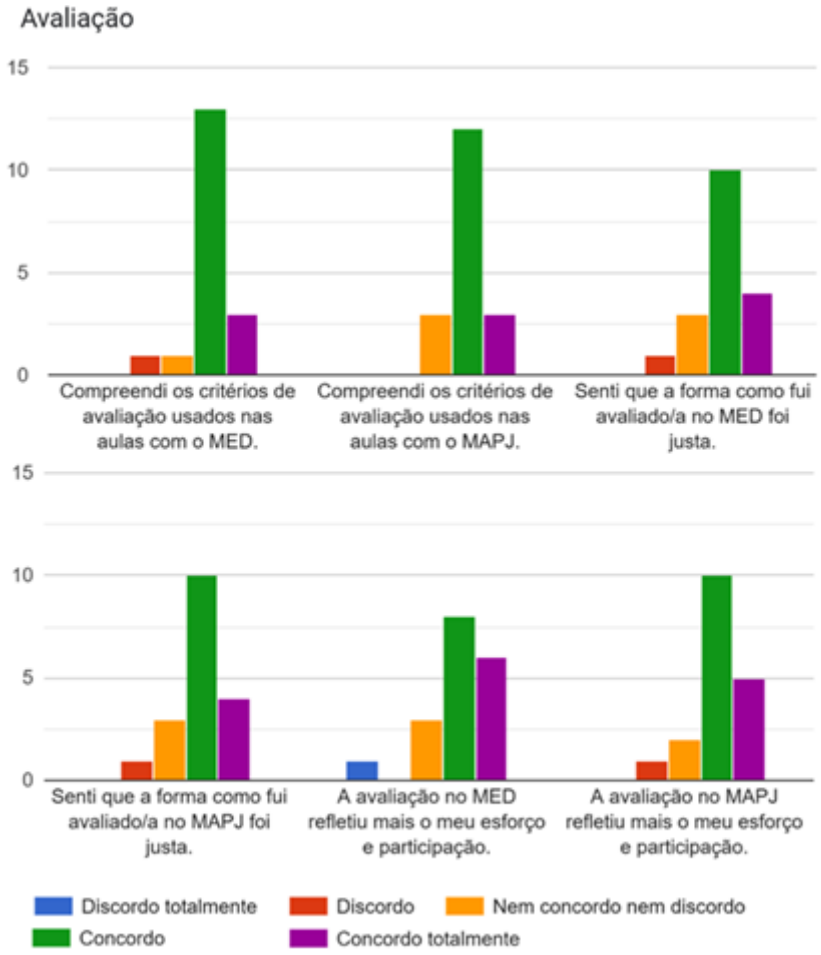


Figura 11- Resultados do subtema "Avaliação"

"Compreendi os critérios de avaliação usados nas aulas com o MED."

No que diz respeito a este tópico, 13 alunos (72,2%) indicaram "concordo" e outros 3 (16,7%) "concordo totalmente". Por outro lado, apenas 1 aluno (5,6%) assinalou "nem concordo nem discordo" e 1 aluno (5,6%) respondeu "discordo".

"Compreendi os critérios de avaliação usados nas aulas com o MAPJ"

Do total de 18 respostas, 12 alunos (66,7%) indicaram "concordo" e outros 3 (16,7%) "concordo totalmente". Além disso, 3 alunos (16,7%) assinalaram "nem concordo nem discordo", não se registando qualquer resposta negativa.

"Senti que a forma como fui avaliado/a no MED foi justa."

Relativamente à afirmação acima, os resultados revelam uma perceção tendencialmente positiva por parte dos alunos. Desta forma, 10 alunos (55,6%) indicaram "concordo" e outros 4 (22,2%) "concordo totalmente". Por outro lado, 3 alunos (16,7%) selecionaram "nem concordo nem discordo" e 1 aluno (5,6%) indicou "discordo".

"Senti que a forma como fui avaliado/a no MAPJ foi justa."

Relativamente à perceção de justiça na avaliação no contexto do MAPJ, os dados indicam uma opinião globalmente positiva por parte dos alunos. Do total de 18 respostas, 10 alunos (55,6%) assinalaram "concordo" e 4 alunos (22,2%) "concordo totalmente". Por outro lado, 3 alunos (16,7%) selecionaram "nem concordo nem discordo" e 1 aluno (5,6%) indicou "discordo".

"A avaliação no MED refletiu mais o meu esforço e participação."

No que diz respeito a este tópico, 8 alunos (44,4%) assinalaram "concordo" e 7 (38,9%) "concordo totalmente. Em contraste, 3 alunos (16,7%) escolheram "nem concordo nem discordo" e 1 aluno (5,6%) indicou "discordo totalmente".

"*A avaliação no MAPJ refletiu mais o meu esforço e participação."*

Relativamente ao tópico acima, as respostas evidenciam uma opinião maioritariamente positiva, do total de 18 alunos, 10 (55,6%) indicaram "concordo" e 5 (27,8%) "concordo totalmente". Em contraste, 2 alunos (11,1%) assinalaram "nem concordo nem discordo" e 1 aluno (5,6%) escolheu "discordo".

Comparação global entre os dois Modelos

No final do questionário, foi solicitado aos alunos que indicassem com qual dos dois modelos pedagógicos, MED ou MAPJ, sentiram ter aprendido mais. Dos 18 alunos inquiridos:

(i) 44,4% (8 alunos) indicaram o MED como o modelo no qual sentiram maior aprendizagem;

(ii) 33,3% (6 alunos) referiram o MAPJ;

(iii) 22,2% (4 alunos) indicaram que aprenderam de forma semelhante com ambos os modelos.

Nenhum aluno selecionou a opção "Nenhum", o que demonstra que, independentemente das preferências, todos reconheceram valor pedagógico nas duas abordagens.

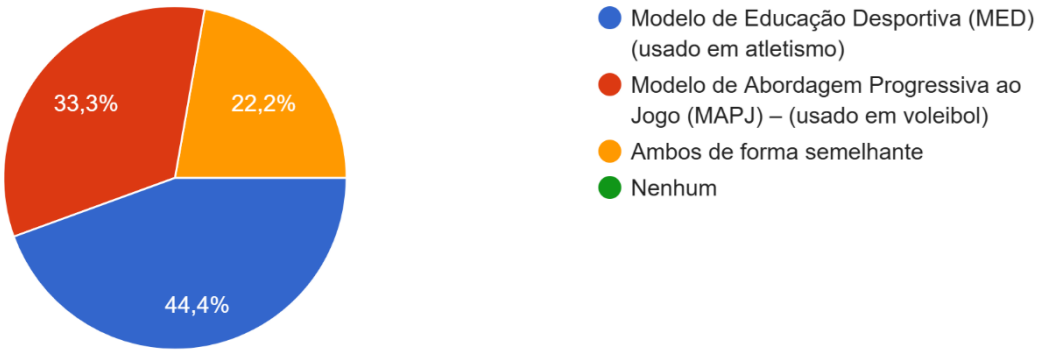


Figura 12- Resultados da "Comparação global entre os dois Modelos"

Estes resultados mostram uma ligeira tendência favorável para o MED, o que poderá ser explicado com o grau de participação neste modelo, onde os alunos têm a oportunidade de assumir diferentes papéis e possuem um maior grau de responsabilidade durante a aula. Ainda assim, não podemos deixar de falar do MAPJ, onde o mesmo também foi valorizado por um terço dos alunos, demonstrando que existe uma parte dos alunos que privilegia a estrutura deste modelo.

Perguntas Abertas (respostas não obrigatórias)

1. **Qual dos dois modelos (MED ou MAPJ) preferiste e porquê?**

Com o objetivo de obter uma perspetiva mais pessoal e subjetiva sobre a experiência vivida, foi incluída uma questão aberta no questionário: *"Qual dos dois modelos (MED ou MAPJ) preferiste e porquê?"*. Importa referir que esta pergunta não era de resposta

obrigatória, pelo que apenas oito alunos optaram por partilhar a sua opinião, mas apenas três justificaram devidamente.

Apesar do número reduzido de respostas, as justificações fornecidas revelam aspetos relevantes sobre a forma como os alunos experienciaram os modelos aplicados. Emergiram essencialmente três dimensões principais:

- Aprendizagem e desempenho individual**:** Um dos alunos evidenciou a preferência pelo MAPJ, afirmando *"porque não dependi dos meus colegas para ter a minha nota"*. Esta perspetiva demonstra a valorização de um sistema de avaliação mais focado no desempenho individual, em detrimento da dependência do trabalho em equipa.
- Preferência pela modalidade: Outra resposta indicou uma escolha motivada pelo gosto pessoal, pela modalidade de voleibol, sendo a justificação: *"O MAPJ, porque prefiro voleibol"*, evidenciando que fatores externos ao modelo pedagógico também influenciam a perceção da experiência.
- Cooperação e dinâmica de grupo: Por outro lado, a preferência pelo MED foi associada ao ambiente colaborativo, com a resposta: *"porque promove uma maior cooperação entre os colegas e é mais divertido"*, refletindo uma valorização da componente social, relacional e lúdica promovida por este modelo.

Embora não representem a totalidade da amostra, estas respostas qualitativas complementam a análise estatística, permitindo compreender melhor as diferentes perceções e necessidades destes alunos no contexto das aulas de EF e dos modelos de ensino adotados.

2. O que mais gostaste nas aulas com o modelo acima referido?

No seguimento da questão sobre o modelo preferido, foi colocada uma segunda pergunta aberta: *"O que mais gostaste nas aulas com o modelo acima referido?"*, também de resposta facultativa. Esta questão visou recolher informações espontâneas sobre os elementos das aulas que mais marcaram os alunos, proporcionando uma visão mais detalhada sobre o impacto das estratégias pedagógicas utilizadas.

Foram recolhidas seis respostas, que refletem a diversidade de interesses e experiências dos alunos. Entre os aspetos mais valorizados, destacaram-se:

- Atividades específicas e dinâmicas de aula, como *"Corrida de estafetas"*, *"Barreiras"* e *"os jogos de 4 para 4 (voleibol)"*, o que evidencia o apreço dos alunos por tarefas práticas, diversificadas e com componente lúdica.
- Dimensão social e colaborativa, com referências como *"Trabalho em equipa"* e *"Jogo"*, sugerindo que as interações interpessoais e o contexto de cooperação foram elementos valorizados.
- Responsabilização individual, visível em respostas como *"sem dependência dos colegas"*, indicando que alguns alunos apreciaram momentos em que puderam focar-se no seu próprio desempenho e não depender dos restantes colegas.

Estas respostas permitem concluir que os alunos valorizaram tanto as tarefas concretas e desafiantes, como os aspetos relacionais e pedagógicos das aulas, sendo estes dados relevantes para a reflexão sobre o planeamento futuro das práticas letivas em EF.

3. Tens possíveis sugestões para melhorar/alterar estas dinâmicas nas aulas de Educação Física?

Foi ainda incluída uma última questão de resposta facultativa: "Tens possíveis sugestões para melhorar/alterar estas dinâmicas nas aulas de Educação Física?", com o intuito de recolher contributos espontâneos dos alunos que pudessem ajudar a melhorar futuras intervenções pedagógicas.

Das cinco respostas obtidas, a maioria dos alunos indicou não ter sugestões, o que poderá refletir uma perceção globalmente satisfatória das experiências vivenciadas, ou em alternativa resultar do facto de a pergunta não ser de resposta obrigatória, levando alguns alunos a não se pronunciarem por falta de motivação ou interesse.

Ainda assim, destaca-se uma sugestão específica: *"Não utilizar o MED nas aulas"*, a qual embora isolada revela uma perceção individual negativa relativamente a este modelo pedagógico. Esta resposta poderá estar relacionada com uma experiência pessoal menos positiva, eventualmente associada a um sentimento de injustiça perante a dinâmica cooperativa do MED, na qual o desempenho individual pode ser percecionado

como dependente do esforço coletivo da equipa. Esta perceção poderá ter influenciado a satisfação do aluno com o modelo, sobretudo se considerou que o seu envolvimento e dedicação não foram devidamente refletidos na avaliação ou no reconhecimento daquilo que foi o seu trabalho em aula.

Estes resultados estão em concordância com o estudo "*O conhecimento tático dos alunos durante uma unidade híbrida do MED e do MAPJ no voleibol"* de Araújo, Delgado, Azevedo e Mesquita (2020), que analisaram uma unidade híbrida destes dois modelos no voleibol, verificaram melhorias significativas no conhecimento tático dos alunos. Os autores atribuíram esse progresso à combinação das características do MED, nomeadamente o trabalho colaborativo em equipas e a participação dos alunos em diferentes papéis, aspetos que no presente estudo, se revelaram alinhados com níveis mais elevados de motivação, envolvimento, divertimento e cooperação.

Já as estratégias instrucionais do MAPJ, centradas na compreensão do jogo e na tomada de decisão, justificam igualmente, de acordo com os resultados obtidos nesta investigação, o maior desenvolvimento técnico-tático observado neste modelo

5.3 Conclusões do Estudo

Numa fase inicial, ao definir os objetivos deste estudo, pretendia-se: (I) recolher e interpretar as perceções dos alunos relativamente aos modelos MED e MAPJ; (II) realizar uma comparação fundamentada entre ambos, identificando semelhanças e diferenças; e (III) identificar impactos concretos, como motivação, aprendizagem, autonomia e envolvimento, que os alunos associaram a cada modelo.

No decorrer da investigação, foi possível cumprir integralmente os pontos anteriormente mencionados, uma vez que os dados recolhidos permitiram caracterizar de forma clara as perceções dos alunos, estabelecer uma comparação direta entre os modelos e identificar os efeitos mais valorizados em cada um.

Desta forma, o presente estudo comparou a aplicação de dois modelos pedagógicos, o MED e o MAPJ, em aulas de EF, analisando a motivação e envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento técnico-tático, a cooperação, inclusão e clima de aula, o papel do professor estagiário e o seu feedback, e por fim, a avaliação. A amostra integrou 18 alunos.

Em relação à motivação, envolvimento e divertimento, verificou-se que ambos os modelos mantiveram os alunos com níveis altos, embora o MED se tenha destacado por apresentar respostas mais consistentes e menos dispersas. Este resultado poderá estar associado ao maior grau de autonomia que este modelo proporciona, favorecendo a tomada de decisão e a participação ativa dos alunos.

No que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento técnico-tático, tanto o MED como o MAPJ foram valorizados, ainda que o MAPJ tenha revelado resultados ligeiramente mais consistentes. Tal facto poderá ser explicado pela sua estruturação progressiva e coerente do ensino técnico e tático, que favorece a compreensão global do jogo e a consolidação de aprendizagens.

Relativamente à cooperação, inclusão e clima de aula, os resultados mostraram que o MED foi o modelo mais valorizado, com percentagens de concordância próximas ou superiores a 80% em vários indicadores. Já no MAPJ, apesar de se observarem perceções positivas, verificou-se uma maior dispersão de respostas e um número mais expressivo de posições neutras ou discordantes, sugerindo que este modelo não gerou o mesmo consenso positivo na vertente socio-relacional.

No que se refere ao papel do professor estagiário e ao feedback, ambos os modelos evidenciaram uma perceção favorável, embora com nuances distintas. No MED, destacou-se a clarificação dos objetivos e a orientação durante as aulas, ao passo que no MAPJ, o feedback foi mais claramente valorizado como útil para a melhoria do desempenho. Este dado sugere que, em contextos distintos, eu desempenhei funções igualmente relevantes, mas de forma diferenciada.

Quanto à avaliação, os alunos mostraram compreender os critérios e consideraram-na justa nos dois modelos. Contudo, emergiram perceções diferentes nas respostas abertas: alguns valorizaram o caráter individual e a independência do desempenho proporcionado pelo MAPJ, enquanto outros destacaram a cooperação e a dimensão lúdica promovida pelo MED. Também a preferência pela modalidade demonstrou ser um fator extrínseco que influenciou a perceção dos alunos.

De forma global, quando questionados sobre qual modelo proporcionou maior aprendizagem, verificou-se uma ligeira vantagem para o MED. Este resultado confirma que, apesar das diferenças metodológicas, ambos os modelos mantêm elevado valor

pedagógico e foram reconhecidos pelos alunos como contributivos para a sua aprendizagem.

De um modo abrangente, o MED destacou-se nos domínios da motivação, envolvimento, divertimento e cooperação, sendo reconhecido como potenciador de autonomia e dinamismo em aula. Já o MAPJ revelou maior consistência no desenvolvimento técnico-tático e na valorização do feedback, evidenciando a sua relevância enquanto modelo estruturado e progressivo.

Em suma, considera-se que a articulação entre os dois modelos poderá constituir uma estratégia pedagógica enriquecedora, equilibrando momentos de estruturação técnica com oportunidades de autonomia e responsabilidade por parte dos alunos. No entanto, importa salientar que a aplicação do MAPJ está limitada a modalidades de jogos de não-invasão, o que limita o seu âmbito de aplicação em comparação com o MED, que apresenta maior versatilidade.

5.4 Limitações

Apesar dos contributos relevantes desta investigação para a compreensão das perceções dos alunos relativamente aos dois modelos pedagógicos aplicados (MED e MAPJ), é importante reconhecer algumas limitações que condicionam a generalização e a profundidade dos resultados obtidos.

Em primeiro lugar, a dimensão reduzida da amostra, limitada a uma única turma composta por 18 alunos, restringe a representatividade dos dados. As conclusões apresentadas refletem, portanto, a realidade de um grupo específico, devendo ser interpretadas com cautela quando extrapoladas para outros contextos educativos ou faixas etárias. Ainda assim, estes resultados assumem particular pertinência no caso de continuidade do trabalho com esta mesma turma ou enquanto referência futura para professores que venham a acompanhá-la.

Outra limitação relaciona-se com o facto de terem sido lecionadas duas modalidades distintas, voleibol e atletismo, associadas respetivamente, ao MAPJ e ao MED. Esta diferença pode ter condicionado as perceções dos alunos, não apenas pela especificidade de cada modelo, mas também pela preferência individual pelas modalidades em si, o que constitui um potencial viés nos resultados.

Por último, a recolha de dados exclusivamente através de questionário estruturado limitou a profundidade interpretativa do estudo. A utilização de métodos complementares, como entrevistas, poderia ter proporcionado um feedback mais detalhado, sobretudo em relação às questões abertas, permitindo aceder a perspetivas mais ricas e diversificadas dos alunos.

5.5 Recomendações e Considerações Finais

A partir da análise realizada, foi possível identificar diferentes contributos dos modelos pedagógicos aplicados. Em relação ao MED, os resultados evidenciaram níveis elevados de motivação, envolvimento e cooperação entre os alunos. Assim, recomenda-se que este modelo continue a ser explorado e adaptado em aulas de EF, sobretudo em contextos onde se pretende potenciar a autonomia do aluno, a responsabilidade individual e o desenvolvimento de competências sociais. Contudo, é muito importante definir a clareza dos critérios de avaliação neste modelo, uma vez que alguns alunos manifestaram no questionário perceções de injustiça associadas à influência do desempenho coletivo na nota individual. Este fator poderá ter condicionado a forma como avaliaram o MED, levando-os, em alguns casos, a preferir o MAPJ precisamente por este não apresentar essa influência coletiva na avaliação.

Quanto ao MAPJ, observou-se uma perceção positiva no desenvolvimento técnico-tático e na utilidade do feedback fornecido. Neste sentido, recomenda-se que este modelo seja privilegiado em modalidades de jogos de não-invasão, onde a sua estrutura progressiva e coerente permite consolidar aprendizagens de forma eficaz. Além disso, a clareza das tarefas e o foco no desempenho individual revelaram-se aspetos valorizados por parte dos alunos, devendo ser mantidos em futuras práticas pedagógicas.

Em futuros estudos e já enquanto professor em diferentes turmas, gostaria de aplicar esta investigação a um número mais alargado de alunos, de forma a obter uma amostra mais representativa. Recomenda-se igualmente que as práticas pedagógicas considerem as perceções dos alunos relativamente aos sistemas de avaliação, procurando encontrar soluções que equilibrem a justiça individual com a valorização do trabalho coletivo. A recolha de dados em amostras mais extensas e a integração de medidas objetivas de desempenho poderão ainda contribuir para aprofundar o conhecimento sobre a eficácia destes modelos pedagógicos no contexto da EF.

Através deste estudo, procurei refletir sobre a aplicação dos modelos pedagógicos MED e MAPJ, de modo a retirar aprendizagens que possam contribuir para a construção de novas estratégias pedagógicas no contexto escolar. Os resultados obtidos permitiram-me:

• Recolher indícios sobre a perceção desta turma relativamente aos dois modelos de ensino, identificando aspetos a melhorar em futuras aplicações, nomeadamente, a necessidade de repensar a avaliação no MED.

• Analisar de forma crítica os benefícios e limitações de cada modelo em contexto real, compreendendo em que situações devemos adaptar certos aspetos;

• Potenciar o meu próprio desenvolvimento profissional, uma vez que a experiência de aplicar e analisar criticamente estes modelos contribuiu para a construção de práticas de ensino mais conscientes e fundamentadas, que poderei transportar para contextos futuros.

Por fim, este estudo constituiu uma oportunidade de evolução pessoal e profissional, permitindo-me refletir sobre a aplicação destes modelos em contexto real. Até então, o conhecimento que possuía acerca do MED e do MAPJ era maioritariamente teórico e esta experiência possibilitou uma compreensão mais prática e aplicada, a qual considero essencial para o meu percurso como futuro professor.

5.6 Referências bibliográficas do estudo

Afonso, J., & Mesquita, I. (2023). *Feedback contínuo bidirecional entre avaliação e implementação em contextos educativos*. Porto: Editora FADEUP.

Araújo, R., Delgado, M., Azevedo, E., & Mesquita, I. (2020). O conhecimento tático dos alunos durante uma unidade híbrida do Modelo de Educação Desportiva e do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo no voleibol. *Movimento*, 26, e26042. https://doi.org/10.22456/1982-8918.97764

Batista, P. (2024). Formar professores para os desafios profissionais futuros: O potencial das comunidades de prática e do prático-investigador. *Educação, Sociedade & Culturas, 67*, 1-20. Disponível em https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/776

Cardoso, T. M. L., & Coelho, M. F. P. M. S. (2021). O inquérito por questionário enquanto procedimento metodológico. In J. A. Pacheco, A. C. Moreira, & C. C. Morgado (Orgs.), *Investigação em educação: Fundamentos, práticas e perspetivas* (pp. 143-162). Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstreams/1e22ab87-feb2-4179-b188-7f13cd940c4d/download

Hastie, P., Calderón, A., Rolim, R., & Guarino, A. (2011). The development of skill and knowledge during a sport education season of track and field athletics. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 82*(3), 433-442. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24261013/

Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology, 7*(4), 396-403. https://doi.org/10.9734/BJAST/2015/14975

Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory, 45*(9), 973-986. https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352

Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. Archives of Psychology, 22(140), 1-55.

Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid Sport Education–Invasion Games Competence Model unit on students' decision making, skill execution

and overall game performance. *European Physical Education Review, 18*(2), 205-219. https://doi.org/10.1177/1356336X12440027

Ribeiro, I. A. S. (2020). *O que motiva e desmotiva os alunos na aprendizagem? Análise das perceções de alunos do ensino básico e secundário* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa). Universidade Católica Portuguesa. https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/32701

Zhang, J., Xiao, W., Soh, K. G., Yao, G., Anuar, M. A. B. M., Bai, X., & Bao, L. (2024). The effect of the Sport Education Model in physical education on student learning attitude: A systematic review. *BMC Public Health, 24*, 949. https://doi.org/10.1186/s12889-024-18243-0

CAPÍTULO 6. Reflexão Final

Ao olhar para trás e refletir sobre todo este ano letivo, reconheço o quanto cresci, não apenas enquanto futuro professor de EF, mas também enquanto pessoa. Este estágio representou muito mais do que uma etapa obrigatória do mestrado, foi uma experiência profundamente transformadora, feita de vivências autênticas, aprendizagens constantes e desafios superados.

Iniciei este percurso com alguma ansiedade e inseguranças naturais de quem assume pela primeira vez o papel de professor em contexto real. Questionei-me sobre a forma como os alunos iriam reagir à minha presença, se seria capaz de gerir uma turma numerosa, de construir aulas eficazes e de me adaptar a realidades tão diversas. Com o tempo, percebi que essas dúvidas eram não só legítimas, mas essenciais para o meu desenvolvimento, pois obrigaram-me a refletir, a adaptar, a estudar e a ajustar a minha prática.

Cada aula planeada, cada interação com os alunos, cada conversa informal com os colegas de núcleo ou com a PC foram peças fundamentais na construção da minha identidade profissional. Aprendi a importância da flexibilidade, da escuta ativa, da gestão emocional, da comunicação eficaz e da intencionalidade pedagógica. Compreendi que ser professor vai muito além do domínio técnico: é saber criar um ambiente de respeito, motivação e aprendizagem significativa.

Entre as aprendizagens mais marcantes, destaco a perceção de que um plano de aula não deve ser visto como algo rígido e inalterável. No início do estágio, sentia a necessidade de seguir o plano exatamente como o tinha preparado. No entanto, rapidamente compreendi que a flexibilidade é uma competência essencial para qualquer professor. Um plano deve ser um guia, não um fim em si mesmo e adaptar a aula ao contexto, às reações dos alunos e às condições do momento revelou-se um passo fundamental para garantir um ensino eficaz e centrado no aluno.

Ao longo do ano letivo, fui-me apercebendo de pequenas aprendizagens que à primeira vista pareciam 'invisíveis', mas que se revelaram fundamentais para o meu crescimento profissional. Lembro-me em particular, da PO reforçar a importância de ir ao bar da escola. Com o tempo, percebi que era ali que se criavam e reforçavam muitas das ligações profissionais entre docentes. Foi naquele espaço informal que comecei a conhecer outros professores, a ouvir partilhas de experiências, a conversar sobre os

alunos, a trocar ideias e a compreender melhor o funcionamento da escola enquanto comunidade educativa.

Essa vivência levou-me a refletir sobre o chamado currículo oculto, aquele conjunto de aprendizagens implícitas, não programadas, mas profundamente formadoras. Foi nesse contexto que comecei a sentir-me mais confortável e integrado, compreendendo que o papel do professor ultrapassa largamente o contexto da aula. Este espaço informal revelou-se fundamental para a construção da minha identidade docente.

Todas as experiências vividas ao longo do ano letivo contribuíram significativamente para a riqueza do meu percurso. A presença constante na escola, a participação ativa em todas as reuniões quinzenais do grupo 620 de EF, e o facto de a PC acumular também a função de Diretora de Turma, permitiram-me aceder a um leque muito alargado de vivências pedagógicas. Pude estar presente em reuniões intercalares, reuniões de avaliação final e momentos formais de entrega de notas aos EE, o que me proporcionou uma visão realista e abrangente do funcionamento da escola para além da lecionação.

Outro aspeto que considero fundamental neste percurso foi a convivência e partilha com os meus colegas de núcleo de estágio. A possibilidade de trocar ideias, sentimentos, inseguranças e dúvidas com quem estava a passar exatamente pelo mesmo processo teve um impacto muito positivo no meu bem-estar emocional e na forma como encarei os desafios do estágio. Perceber que não estava sozinho nas dificuldades, que os receios e incertezas eram comuns, ajudou-me a relativizar algumas situações e a sentir-me mais confiante. A partilha sincera com os colegas promoveu um ambiente de apoio mútuo e reforçou a importância da colaboração no desenvolvimento profissional. Acredito que esse espírito de entreajuda foi um dos pilares que tornaram esta experiência mais rica, humana e equilibrada.

O estudo que desenvolvi teve também um papel importante para mim na compreensão das perceções dos alunos relativamente às aulas. Permitiu-me olhar para a minha prática com um olhar mais crítico e consciente, além de me fazer pensar no impacto dos modelos de ensino utilizados em EF. Perceber e ouvir os alunos deu-me passos valiosos para num possível futuro, ajustar a minha intervenção, respondendo melhor às suas necessidades e preferências.

Finalizo este ciclo com um profundo sentimento de gratidão e realização. Sinto que neste ano letivo ganhei bases importantes para os desafios da profissão docente. Reconheço, no entanto, que este foi apenas o primeiro passo, tenho ainda muito que aprender, que viver e que construir enquanto professor.

Acima de tudo e mais importante, considero que desfrutei verdadeiramente do processo, de cada momento vivido na escola. Apesar da apreensão inicial, os restantes meses foram vividos com entusiasmo. Esta experiência terminou há pouco tempo e já sinto saudades do convívio com os alunos, das rotinas letivas e da energia que se vivia diariamente. Esta ligação emocional reforça, ainda mais, a certeza de que escolhi o caminho certo, ser professor de EF.

Por fim, considero que este relatório não é apenas uma síntese de experiências, mas sim um espelho do meu crescimento, uma prova do caminho percorrido e um ponto de partida para tudo o que ainda está por vir.

Referências bibliográficas

Betti, M. (2010). Imagens em avalia-ação: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em aulas de Educação Física. *Educar em Revista, 26*(esp. 2), 137-152. https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/16829

Carmona, A. C. (2012). A unidade didática como estratégia de ensino-aprendizagem: Contributos para a formação de professores de Educação Física. [Tese de doutoramento, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório do IPCB. Disponível em https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1563

Carvalho, J. J. (2011). *Avaliação da proficiência motora em crianças: Estudo da validade clínica do teste de proficiência motora Bruininks-Oseretsky numa população de crianças entre os 5 e 7 anos de idade com perturbações do desenvolvimento* [Dissertação de mestrado, Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório da Universidade de Lisboa. Disponível em http://hdl.handle.net/10400.5/4430

Carvalho, R., Soares, D., Moreira, J., & Temudo, L. (2020). Motivação para a prática e não prática de exercício físico: Estudo comparativo. *PsychTech & Health Journal, 3*(2), 29-38. https://doi.org/10.26580/PTHJ.art23-2020

Clemente, F. M. (2014). Uma visão integrada do modelo Teaching Games for Understanding: adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 36*(2), 587-601. Recuperado em https://www.scielo.br/j/rbce/a/znRwWCwn3ZmBtwg43mTbmRv/?format=pdf&lang=pt

Collie, R. J., & Martin, A. J. (2016). *Adaptability: An important capacity for effective teachers*. *Educational Practice and Theory, 38*(1), 27–39. Recuperado em https://www.researchgate.net/publication/299592012_Adaptability_An_Important_Capacity_for_Effective_Teachers

Costa, G. D. C., & Silva, R. M. O. (2019). *Métodos de ensino na Educação Física: um olhar para abordagens contemporâneas.* In E. P. A. Silva & J. M. O. Silva (Orgs.), *Educação Física escolar: práticas pedagógicas e metodológicas* (pp. 123-145). Editora Unesp. Disponível em: https://edutec.unesp.br/public_content/Proef/Turma%20II/D04/Texto%205%20-

%20M%C3%A9todos%20de%20ensino%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica.pdf

Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., & Graça, A. (2010). O *Teaching Games for Understanding* (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. In J. Garganta, A. Graça, & I. Mesquita (Orgs.), *A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos* (pp. 93-120). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Recuperado em: http://www.tgfu.info/uploads/1/0/0/8/10084267/modelo_de_ensino_dos_jec_1.pdf

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. *Diário da República, 1.ª série, n.º 129*. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962

Delgado-Noguera, M. Á., Medina-Gómez, I., & Castejón-Oliva, F. J. (2011). *Unidad didáctica y evaluación en Educación Física*. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, *11*(44), 747–766. Recuperado em https://www.redalyc.org/pdf/542/54222171007.pdf

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. Recuperado em https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos

Direção-Geral da Educação. (2020). *Referencial de avaliação da Educação Física no ensino secundário*. Ministério da Educação. Recuperado em https://www.dge.mec.pt/avaliacao-da-educacao-fisica

Direção-Geral da Educação. (n.d.). *Aprendizagens essenciais – Educação Física (Ensino Secundário)*. Ministério da Educação. Recuperado em https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais

Escola Secundária Jaime Moniz. (s.d.). *Missão e visão*. Recuperado em https://jaimemoniz.com/wp/

Faculdade de Motricidade Humana. (s.d.). *Intervenção nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão: Pontos comuns entre o Basquetebol, Andebol e Futebol*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10400.5/6049/15/ACAnexo%20XIV.pdf

FADEUP. (2023). *Documento de apoio à UC de Didática Geral* [Documento interno não publicado]. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21–50. Recuperado em https://www.redalyc.org/pdf/374/37419203.pdf

Fernandes, R. J., Carmo, C., Andrade, A., & Soares, S. (2015). Ensino multidisciplinar em natação: reflexão metodológica e proposta de lista de verificação. *Motricidade, 11*(2), 3-14. Recuperado em (PDF) Ensino multidisciplinar em natação: reflexão metodológica e proposta de lista de verificação

Ferreira, D., & Cosme, A. (2021). *A importância de flexibilizar a prática pedagógica*. Sindicato Independente de Professores e Educadores (SIPE). Recuperado em https://www.sipe.pt/artigos/a-importancia-de-flexibilizar-a-pratica-pedagogica

Furlanetto, C. R. (2005). *A avaliação de aprendizagem em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza: teoria e prática*. II Congresso Internacional em Avaliação Educacional. Universidade Federal do Ceará. https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/38828

Gonçalves, F., Fernandes, M., Oliveira, A., & Gouveia, É. (2014). *A avaliação diagnóstica em Educação Física: uma abordagem prática a nível macro*. In Universidade da Madeira (Org.), *A avaliação diagnóstica em Educação Física* (pp. 15-28). Universidade da Madeira. Disponível em https://digituma.uma.pt/entities/publication/1dd9f1d7-41f5-4a8e-86c8-b52c368b4bf6

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 7*(3), 401-421. https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.401

Grube, D., Ryan, S., Lowell, S., & Stringer, A. (2018). *Effective classroom management in physical education: Strategies for beginning teachers. Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(9), 47-52. https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503117

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge. Recuperado em https://search.worldcat.org/pt/title/752674215

Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). *New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice*. *Review of Educational Research, 83*(3), 432–479. https://doi.org/10.3102/0034654313480891

López Pastor, V. M., & Pérez Pueyo, Á. (Coords.). (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. Disponível em https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999

Mata, L., Pacheco, P., Brito, A. T., Pereira, M., & Cabral, S. (2022). Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais. *Revista Portuguesa de Educação, 35*(2), 263-290. https://doi.org/10.21814/rpe.24634

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In I. Mesquita (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (2.ª ed., pp. 73–122). Porto: Editora FADEUP.

Ministério da Educação. (2007). *Documento de apoio à prática pedagógica – Educação Física*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Recuperado em https://www.dge.mec.pt/educacao-fisica-0

Monte Neto, D. da S. (Org.). (2019). *Aptidão física e saúde: exercício físico e seu papel na promoção da saúde* (Vol. 2). Feira de Santana: Pimenta Cultural. https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2019.768

Mosston, M. (1988). *Teaching physical education* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill Publishing Company. Recuperado em https://archive.org/details/teachingphysical0000moss

Nóvoa, A. (2009). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

Oliveira, F. C. B., Rocha, M. T. S., & Oliveira, E. C. (2018). Elaboração de planos de aulas para educação física: a percepção discente. *Caderno de Educação Física e Esporte, 16*(1), 185-192. Recuperado em https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6722997.pdf

Palangana, I. C., Galuch, M. T. B., & Sforni, M. S. F. (2002). Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 111–128. Recuperado em https://www.redalyc.org/pdf/374/37415106.pdf

Pessoa, A. R. R. (2025). Socialização profissional do professor iniciante de Educação Física: sentidos e aprendizagens constituídos na relação com os estudantes. *Educar em Revista, 41*, e91883. https://doi.org/10.1590/1984-0411.91883

Piña Tovar, N. N. (s.d.). *La unidad didáctica y la planeación en Educación Física*. Dirección de Educación Física de Coahuila, Secretaría de Educación. Recuperado em https://www.seducoahuila.gob.mx/assets/la-unidad-didactica--y-la-planeacion-en-ed-fisica.pdf

Pina, J. (2017). *Objetivos estratégicos do Desporto Escolar: Perceções da comunidade educativa*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/110255/2/230104.pdf

Pomohaci, M., & Sopa, I.-S. (2021). Study regarding the planning process in physical education and sports. *Scientific Bulletin, 26*(1), 58-69. https://doi.org/10.2478/bsaft-2021-0008

Pontes Junior, J. A. (2017). Avaliação em Educação Física Escolar. In *Educação Física na Educação Básica* (pp. 7-28). Fortaleza: EdUECE. Recuperado em (PDF) Avaliação em Educação Física Escolar

Quina, J. do N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. Disponível em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/2558

Ramos, H. C. C. (2017). *O papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional do professor e na construção da sua identidade* [Trabalho de projeto de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett]. Repositório Científico Lusófona. https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/d4dfb4e1-f8e1-46fc-b182-3d7b50af0440/content

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/4708

Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação sumativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 24*(92), 637-669. Recuperado em http://ref.scielo.org/dk6chw

Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research, 2*(3), 32-47. Recuperado em: https://www.researchgate.net/publication/313108752

Soares, J., & Antunes, H. (2019). Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções. *Revista de Ciências do Desporto, 15*(1), 73-84. https://digituma.uma.pt/bitstreams/eb66a2d7-2499-4ec3-9394-7ccca426b5a6/download

Tardin, H. P., & Souza Neto, S. de. (2021). Análise da prática na Educação Física: O plano de aula como reflexão crítica de um professor iniciante. *Revista Prática Docente, 6*(2), e073. https://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n2.e073.id1267

Tavares, F. (Ed.). (2015). *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (2.ª ed.). Porto: Editora FADEUP. ISBN 978-972-8687-68-7.

Vargas, G. R. (2014). Avaliação em Educação Física escolar segundo as concepções construtivista e crítico-superadora: aproximações e diferenças. *Vertentes, 35*, 75-90. Universidade Federal de São João del-Rei. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/gabriel_vargas.pdf

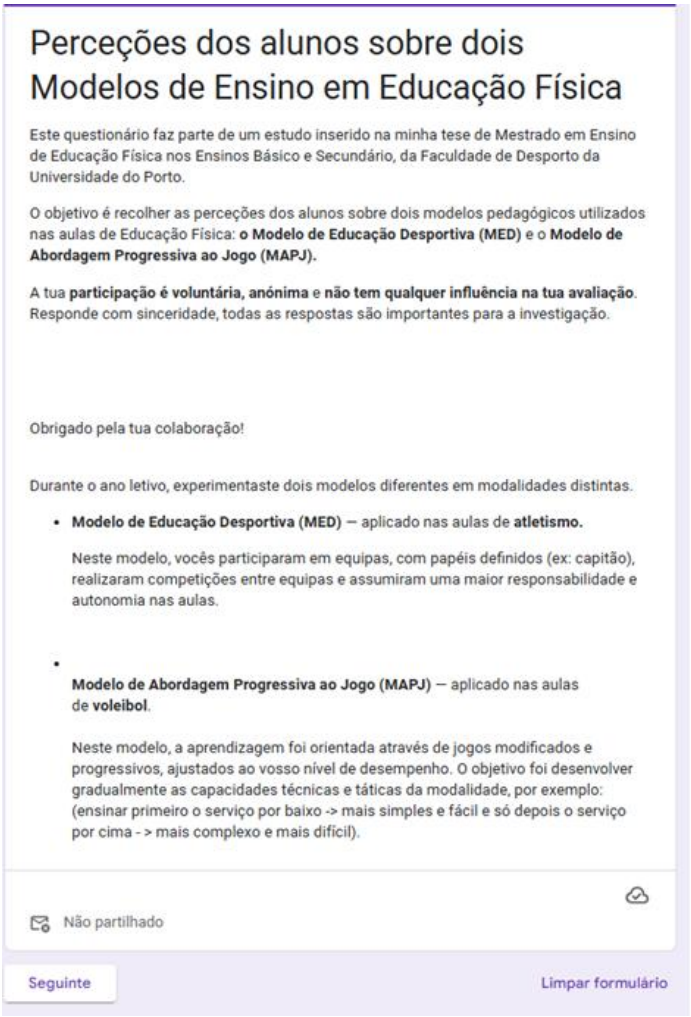
Viciana, J., & Mayorga-Vega, D. (2018). The three-axes model of planning in physical education. *Retos, 33*, 313-319. Recuperado em https://www.researchgate.net/publication/324766131_The_three-axes_model_of_planning_in_physical_education

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Wallhead, T., & Hastie, P. A. (2016). Models-based practice in physical education: The case for sport education. *Journal of Teaching in Physical Education, 35*(4), 400-411. https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0092

Anexos

Anexo 1- *Questionário "Perceções dos alunos sobre dois Modelos de Ensino em Educação Física"*



Perceções dos alunos sobre dois Modelos de Ensino em Educação Física

Este questionário faz parte de um estudo inserido na minha tese de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O objetivo é recolher as perceções dos alunos sobre dois modelos pedagógicos utilizados nas aulas de Educação Física: **o Modelo de Educação Desportiva (MED)** e o **Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ).**

A tua **participação é voluntária, anónima** e **não tem qualquer influência na tua avaliação**. Responde com sinceridade, todas as respostas são importantes para a investigação.

Obrigado pela tua colaboração!

Durante o ano letivo, experimentaste dois modelos diferentes em modalidades distintas.

- **Modelo de Educação Desportiva (MED)** – aplicado nas aulas de **atletismo.**

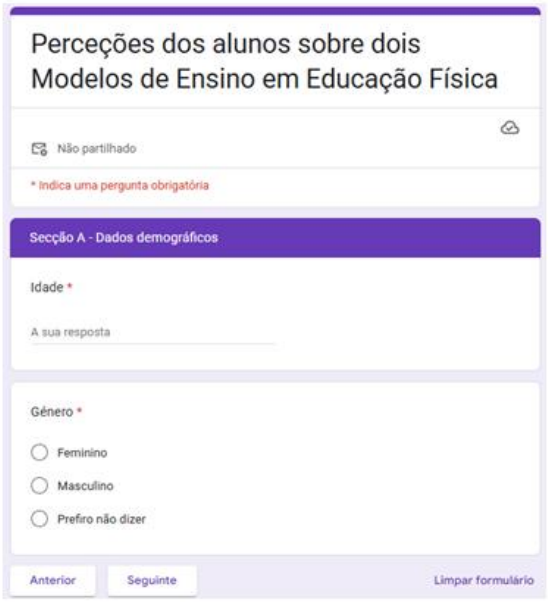
  Neste modelo, vocês participaram em equipas, com papéis definidos (ex: capitão), realizaram competições entre equipas e assumiram uma maior responsabilidade e autonomia nas aulas.

- **Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ)** – aplicado nas aulas de **voleibol**.

  Neste modelo, a aprendizagem foi orientada através de jogos modificados e progressivos, ajustados ao vosso nível de desempenho. O objetivo foi desenvolver gradualmente as capacidades técnicas e táticas da modalidade, por exemplo: (ensinar primeiro o serviço por baixo -> mais simples e fácil e só depois o serviço por cima - > mais complexo e mais difícil).

Não partilhado

Seguinte Limpar formulário



Perceções dos alunos sobre dois Modelos de Ensino em Educação Física

Não partilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Secção A - Dados demográficos

Idade *

A sua resposta

Género *

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer

Anterior Seguinte Limpar formulário

Secção B – Perceções dos Modelos Pedagógicos

Motivação e Envolvimento *

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Senti-me motivado/a nas aulas com o Modelo de Educação Desportiva (MED).	○	○	○	○	○
Senti-me motivado/a nas aulas com o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ).	○	○	○	○	○
Senti-me envolvido/a nas aulas com o MED.	○	○	○	○	○
Senti-me envolvido/a nas aulas com o MAPJ.	○	○	○	○	○
O MED incentivou-me a assumir responsabilidades e a pensar mais sobre o jogo.	○	○	○	○	○
O MAPJ incentivou-me a refletir sobre as decisões que tomo durante o jogo.	○	○	○	○	○
Diverti-me nas aulas com o Modelo de Educação Desportiva (MED).	○	○	○	○	○
Diverti-me nas aulas com o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ).	○	○	○	○	○

Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico-Tático *

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Senti que desenvolvi as minhas capacidades técnicas nas aulas com o Modelo de Educação Desportiva (MED).	○	○	○	○	○
Senti que desenvolvi as minhas capacidades técnicas nas aulas com o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ).	○	○	○	○	○
As tarefas no MED ajudaram-me a compreender melhor os aspetos técnicos e táticos da modalidade.	○	○	○	○	○
As tarefas no MAPJ ajudaram-me a compreender melhor os aspetos técnicos e táticos da modalidade.	○	○	○	○	○
As tarefas no MED foram claras e ajustadas ao meu nível.	○	○	○	○	○
As tarefas no MAPJ foram claras e ajustadas ao meu nível.	○	○	○	○	○

Cooperação, Inclusão e Clima de Aula *

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
As aulas com o MED promoveram a cooperação entre os colegas.	○	○	○	○	○
As aulas com o MAPJ promoveram a cooperação entre os colegas.	○	○	○	○	○
Senti-me incluído/a e com um papel ativo durante as aulas com o MED.	○	○	○	○	○
Senti-me incluído/a e com um papel ativo durante as aulas com o MAPJ.	○	○	○	○	○
Nas aulas com o MED, senti que os colegas me respeitaram e colaboraram comigo.	○	○	○	○	○
Nas aulas com o MAPJ, senti que os colegas me respeitaram e colaboraram comigo.	○	○	○	○	○

Papel do Professor Estagiário e Feedback *

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
O professor estagiário ajudou-me a compreender os objetivos das tarefas nas aulas com o MED	○	○	○	○	○
O professor estagiário ajudou-me a compreender os objetivos das tarefas nas aulas com o MAPJ.	○	○	○	○	○
Senti-me mais orientado durante as aulas com o MED.	○	○	○	○	○
Senti-me mais orientado durante as aulas com o MAPJ.	○	○	○	○	○
O feedback dado pelo professor estagiário foi útil para melhorar o meu desempenho nas aulas com o MED.	○	○	○	○	○
O feedback dado pelo professor estagiário foi útil para melhorar o meu desempenho nas aulas com o MAPJ.	○	○	○	○	○

Avaliação *

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Compreendi os critérios de avaliação usados nas aulas com o MED.	○	○	○	○	○
Compreendi os critérios de avaliação usados nas aulas com o MAPJ.	○	○	○	○	○
Senti que a forma como fui avaliado/a no MED foi justa.	○	○	○	○	○
Senti que a forma como fui avaliado/a no MAPJ foi justa.	○	○	○	○	○
A avaliação no MED refletiu mais o meu esforço e participação.	○	○	○	○	○
A avaliação no MAPJ refletiu mais o meu esforço e participação.	○	○	○	○	○

Anterior Seguinte Limpar formulário

Secção C – Comparação Global entre os Modelos

No geral, com qual modelo sentiste que aprendeste mais? *

- ○ Modelo de Educação Desportiva (MED) (usado em atletismo)
- ○ Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) – (usado em voleibol)
- ○ Ambos de forma semelhante
- ○ Nenhum

Anterior Seguinte Limpar formulário

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Secção D – Perguntas Abertas

Qual dos dois modelos (MED ou MAPJ) preferiste e porquê?

A sua resposta

O que mais gostaste nas aulas com o modelo acima referido?

A sua resposta

Tens possíveis sugestões para melhorar/alterar estas dinâmicas nas aulas de Educação Física?

A sua resposta

Anterior Enviar Limpar formulário

Anexo 2- Termo de Consentimento Informado

Termo de Consentimento Informado

Autorizo a participação do(a) meu/minha educando(a) num estudo inserido na Tese de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (2024/2025), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O estudo consiste em responder a um questionário anónimo sobre dois modelos pedagógicos aplicados nas aulas de Educação Física.

A participação é voluntária, não tem qualquer impacto na avaliação dos alunos e os dados recolhidos são confidenciais e usados apenas para fins académicos.

Declaro que fui informado/a e autorizo a participação do(a) meu/minha educando(a) neste estudo.

Nome do/a aluno/a: _____
Ano: _____ Turma: _____
Assinatura do/a encarregado/a de educação: _____
Data: ___ / ___ / 20___